

Las necesidades básicas de la infancia

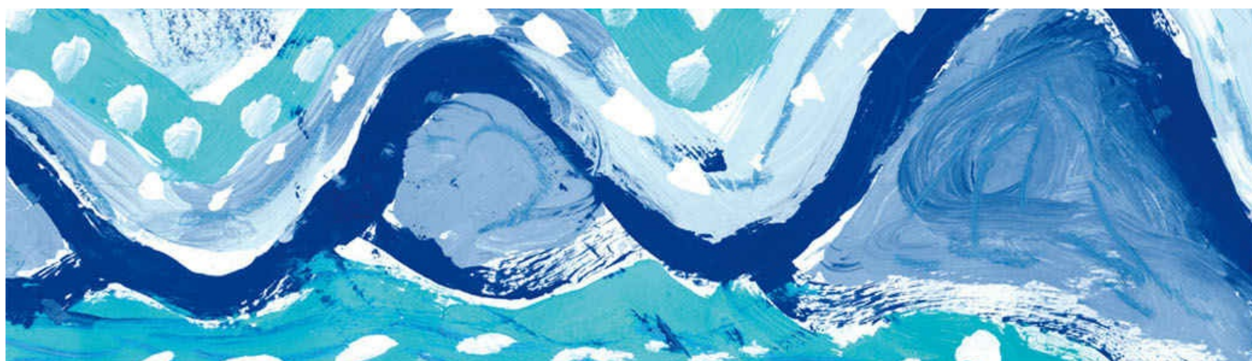
Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender



T. Berry Brazelton
Stanley I. Greenspan

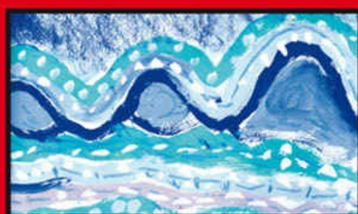
Biblioteca de Infantil 11

GRAÓ



Las necesidades básicas de la infancia

Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender



T. Berry Brazelton
Stanley I. Greenspan

Biblioteca de Infantil 11

GRAÓ

T. Berry Brazelton, Stanley I. Greenspan

Las necesidades básicas de la infancia

Lo que cada niño o niña precisa
para vivir, crecer y aprender

Biblioteca de Infantil 11



Título original: *The Irreducible Needs of Children. What Every Child Must Have to Grow, Learn and Flourish*

Colección Biblioteca de Infantil
Directores de la colección: Vicenç Arnaiz y Cristina Elorza
Serie Comunidad educativa

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

ISBN: 978-84-9980-562-7
1.ª edición en formato digital: diciembre 2014

Diseño: Maria Tortajada Carenys

Dedicado a Christina Lowell Brazelton
y Nancy Thorndike Greenspan

Los autores agradecen a Merloyd Lawrence
sus consejos y dedicación

Introducción

En el contacto directo que mantenemos con las familias, derivado de nuestra profesión, la pediatría y la psiquiatría infantil, y en los estudios que realizamos a mayor escala sobre desarrollo infantil, nos preocupa cada vez más el hecho de que, tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo, no se cubran las necesidades de la infancia. A pesar de las admirables iniciativas emprendidas en el ámbito de la sanidad, la educación, la pediatría y la justicia para mejorar las condiciones de la infancia, han sido pocos los que se han dedicado a identificar los requisitos indispensables para que transcurra como una etapa saludable. En este libro identificamos siete necesidades básicas, cuidados sin los que los niños y las niñas no pueden crecer, aprender y desarrollarse. Una vez conocidos estos cuidados y necesidades, es más sencillo elaborar, implementar y evaluar las medidas adoptadas para satisfacerlos.

También hemos advertido que las tensiones a las que se ven sometidas las parejas jóvenes han aumentado considerablemente en el transcurso de nuestra vida y que se enfrentan a mayores dificultades para criar y responder a las necesidades de sus hijos. Son escasas las familias capaces de afrontar tales tensiones y las situaciones que de éstas se derivan sin ayuda del exterior, sin embargo, hemos permitido que se multipliquen sin aunar los apoyos que tenemos a nuestro alcance. En los estudios que la National Commission for Children[1] realizó entre 1989 y 1991, EE.UU. se situaba por detrás de otras culturas en el apoyo prestado para consolidar familias fuertes y estables. El consejero delegado de una empresa preguntó en la comisión: «¿Cuánto costaría a nuestro país crear la ayuda para satisfacer las necesidades fundamentales de los niños?». ¿Cuánto comparándolo con qué? Nos arriesgamos a pagar un elevado precio, como la drogadicción y la violencia, si no atendemos a las necesidades de nuestra infancia. No podemos continuar ignorando las consecuencias que se derivan de desatender las necesidades del desarrollo infantil porque nuestros hijos, los de todos nosotros, compartirán la sociedad con los hijos de familias que han sido abandonadas.

En el ejercicio de la práctica médica y en nuestro trabajo como defensores de la infancia, hemos encontrado, sin embargo, motivos para la esperanza, ya que en nuestro país se gesta una nueva conciencia gracias a la cual surgen programas cuya prioridad es la defensa de los intereses de los niños y las niñas. Confiamos en que nuestro esfuerzo por definir estas necesidades básicas contribuya a la búsqueda de soluciones, soluciones que exigirán la respuesta conjunta del gobierno federal y de los gobiernos estatales, de las comunidades, de las empresas y de los individuos, ya que ningún estrato de nuestra sociedad

será capaz de afrontarlo en solitario.

La primera infancia constituye la etapa más crítica y vulnerable en el desarrollo de la persona. Nuestras investigaciones y las de otros colegas demuestran que es durante los primeros años de vida cuando se sientan las bases para el desarrollo intelectual, emocional y moral. Si no sucede así, se puede remediar durante el crecimiento, pero el precio es más elevado y las posibilidades de éxito disminuyen cada año que pasa. No podemos fallar a la persona durante los primeros años de vida.

Las «necesidades fundamentales» que describimos en este libro constituyen experiencias y estilos de crianza a los que cada niño y cada niña tienen «derecho». En una sociedad tan opulenta como la nuestra, ninguno de nosotros tenemos «derecho» a ignorarlo. Sin embargo, una vez definidas estas necesidades, veremos que nuestra sociedad falla a muchos pequeños. Como médicos comprometidos con el bienestar infantil, no podemos seguir impasibles ante la complacencia del silencio.

En la Conferencia sobre el Desarrollo Infantil, celebrada hace unos años en la Casa Blanca, en el sentir de todos los presentes estaba la importancia primordial que las experiencias tempranas tienen en el desarrollo intelectual y emocional. Una vez expresada esta unanimidad general, el Presidente planteó una pregunta fundamental, «¿Qué tipo de experiencias son más importantes para la infancia y qué necesidad hay de cada una de ellas?». Nadie supo responder, los profesionales nunca han articulado una respuesta clara. Padres y madres formulan la misma pregunta porque quieren saber cómo criar a sus hijos para que sean felices, seguros, creativos, inteligentes, además de emocionalmente sanos y se conviertan en adultos capaces de educar a sus propios hijos con la suficiente madurez como para llevar nuestro complejo y diverso mundo hacia el futuro.

En los capítulos siguientes, intentamos responder a la pregunta planteada por el Presidente y por tantos padres y madres. Evitaremos las generalizaciones y nos centraremos en identificar siete necesidades básicas de la infancia.

Esta identificación nos llevará a emprender un viaje conjunto en el que examinaremos las actitudes que mantenemos ante la infancia y las familias, así como las políticas de atención que se diseñan para ellas. Nos obligará a evaluar de nuevo nuestras creencias y prácticas de crianza y el funcionamiento de la familia, la educación, la salud, los servicios sociales y la justicia. Con objeto de demostrar cuán espinosos son estos temas, incluimos parte de las conversaciones que mantuvimos mientras definíamos cada necesidad. Con la transcripción de este diálogo compartido durante un periodo de tiempo, intentamos transmitir una idea de la atmósfera en la que transcurrió nuestra colaboración y del proceso que seguimos para articular las recomendaciones que aquí presentamos y que son una síntesis de nuestra investigación y

experiencia clínica, no una revisión de investigaciones previas. Dado el limitado número de estudios sobre algunas áreas, respondemos a muchas de las preguntas más importantes (por ejemplo, cuánta atención necesita un bebé diariamente) integrando la experiencia clínica y los resultados que se disponen de las investigaciones. Al menos así facilitamos la creación de un marco de referencia en el que establecer estándares para estudios y debates presentes y futuros. En las notas que se incluyen al final de cada capítulo, se presenta una revisión de la literatura y algunos fragmentos relacionados con nuestras investigaciones.

El ejemplo reciente más desgarrador de las consecuencias del abandono de la infancia procede de los orfanatos de Rumania y de otros países en los que, prácticamente, se almacenaba a bebés y niños muy pequeños. En estos entornos, carentes de contacto humano y de interacciones sociales e intelectuales adecuadas, los niños presentaban un déficit social, intelectual y físico agudo, niños y niñas de cuatro años que sólo se comunicaban mediante varios gestos sencillos, como estirar la mano para alcanzar comida; cuando se sentían molestos o enfadados daban golpes violentos y, a veces, se mordían los brazos; no hablaban ni utilizaban dibujos para expresar sus necesidades y deseos básicos; no contaban con ningún medio de comunicación más ágil y sólo demostraban una fugaz capacidad para dejarse consolar cuando se lastimaban o enfadaban. Con una ayuda intensiva, niños que presentan este déficit consiguen progresar gradual y consistentemente, aprenden a mostrar afecto a los demás, a comunicarse con gestos y a desarrollar una incipiente capacidad de lenguaje y pensamiento; pero todos estos remedios suponen un proceso largo y lento de muchos años. Las consecuencias de las carencias sufridas durante los primeros años de vida son, con frecuencia, irremediables. Éste es un ejemplo extremo que nos alerta sobre el impacto de los cuidados institucionales, pero existen otras formas incorrectas de atención a la infancia, en Estados Unidos y en otros países industrializados, a las que prestamos poca atención, a pesar de que suceden ante nuestros propios ojos. Entre éstas podemos mencionar la situación de los niños que entran en el sistema de acogida y peregrinan de casa en casa porque son niños difíciles. También están los que sufren maltrato o abandono incluso en el seno de su propia familia biológica. Lejos de disminuir, el maltrato y el abandono son fenómenos que van en aumento.

Es frecuente que los pequeños que entran en programas de acogida, bien porque han sido víctimas del maltrato o del abandono de su familia, bien porque sus padres no están en condiciones de cuidarlos, presenten problemas para controlar sus impulsos y una desconfianza generalizada; su desarrollo del lenguaje y de las habilidades sociales y cognitivas es deficiente, debido a estos episodios tempranos de maltrato o abandono, por ejemplo, por parte de unos

padres toxicómanos. Lo habitual es que el cambio de una casa de acogida a otra no consiga sino agravar el problema. En estos niños hemos observado ciertas conductas no muy diferentes de las vistas en los orfanatos rumanos: agresiones, mordiscos y golpes impulsivos, incapacidad para jugar con los compañeros y para sentir compasión por los demás.

Existen familias aquejadas de problemas como son la enfermedad mental o la conducta antisocial bien en uno o en ambos progenitores, cuyos hijos se ven privados de las experiencias que les capacitan para desarrollar el afecto, el cariño y la compasión. En esta población también hemos observado conductas caóticas e impulsivas: son niños cerrados en sí mismos, desorientados y con severas dificultades emocionales y de lenguaje.

Es posible que el lector suspire aliviado pensando que en su comunidad no se conocen estos casos de abandono y maltrato. Sin embargo, se perfila otra tendencia en la sociedad estadounidense y de otros países que apunta hacia un nuevo estilo de cuidado institucional. Cerca del 50% de los niños pequeños pasa una cantidad de tiempo considerable cada día con personas que no son sus padres biológicos[2]. No nos referimos a las actividades extraescolares, hablamos de niños y niñas entre cero y tres años. Desde 1970 hasta la década de los noventa, la actitud de las familias en relación con la crianza de sus hijos ha cambiado. Durante estos años, se ha producido un aumento considerable del número de familias que confían el cuidado de sus bebés y preescolares a otras personas durante 35 horas a la semana o más, es decir, un gran número de niños pasa las horas más importantes del día al cuidado de personas ajenas a su familia.

Más importante que la cantidad de estos cuidados son los informes relativos a su calidad, unos informes nada alentadores. El estudio más completo realizado sobre centros infantiles reveló que más del 85% no eran adecuados para preescolares y más del 90% no eran adecuados para los pequeños de cero a tres años[3]. Datos similares arrojan los informes realizados sobre establecimientos de cuidado infantil como son las guarderías familiares[4]. A todo ello hay que añadir que la mayoría de los estados de EE.UU. aplican una normativa muy laxa a los temas relacionados con la educación infantil[5].

Especialmente alarmantes son los últimos datos conocidos del *Proyecto 2000 Crecer en la pobreza*[6], sobre centros infantiles a los que acuden los hijos de madres sin recursos y que revelan la baja calidad de estos servicios. Según el *National Institute of Chile Health and Human Development*, unos cuidados de poca calidad contribuyen de manera significativa al deterioro del desarrollo del niño[7].

Sin embargo, el debate se empaña cuando sólo prestamos atención a los informes de las investigaciones que indican que la calidad es lo que cuenta y

olvidan el entorno en el que viven los pequeños, instituciones o familias biológicas. Los resultados ponen de manifiesto que el afecto, la interacción y la sensibilidad ante las demandas del pequeño son los elementos relacionados con su nivel de desarrollo. Es cierto que la calidad constituye una variable importante y, como se ha indicado antes, es cierto que los padres biológicos no son garantía de calidad en la educación de sus hijos. Pero lo que no suele quedar claro en estos debates es el hecho de que la calidad de la mayor parte de los centros infantiles es deficiente (según se desprende de las investigaciones, incluida la que documenta que la calidad importa).

Hoy día sabemos que la calidad de los cuidados es esencial para que el desarrollo infantil sea óptimo pero también sabemos que sólo el 10% de los bebés y pequeños de corta edad los disfruta; el resto ha de conformarse con una educación que nadie elegiría si tuviera otras opciones. Tampoco sus madres, porque cuando una madre se ve obligada a dejar a su hijo mal atendido, sufre y este sufrimiento puede adoptar muchas formas, como son negación, desapego, rabia o depresión en un puesto de trabajo que le obliga a separarse de su hijo. Si queremos que los empleados estén motivados, es preciso ofrecerles opciones óptimas para el cuidado de sus hijos y un horario flexible que permita conciliar la vida familiar y laboral. Cuando más de la mitad de los niños de la nación se encuentra, de un modo u otro, al cuidado de personas que no son sus padres, debemos plantearnos si vamos a permitir que crezcan sin el cariño y la interacción social que necesitan, debemos preguntarnos si una persona que tiene cuatro bebés o más a su cargo, que percibe un salario mínimo, que no disfruta de formación ni incentivos de ningún tipo, es capaz de proporcionar los cuidados y la atención de los que estamos hablando. En los capítulos 1, 3 y 4 describimos el ambiente de crecimiento que todos los niños y las niñas necesitan sea cual fuere su entorno, porque incluso en los casos en que los bebés y niños pequeños son atendidos en sus hogares se manifiestan tendencias preocupantes. Nos estamos refiriendo a la impersonalidad creciente en los estilos de crianza. Un informe de la Fundación Kaiser reveló que los niños y las niñas pasan de cinco a seis horas diarias, por término medio, frente a la pantalla del televisor o del ordenador[8]. Durante todo este tiempo, no están disfrutando del afecto o de las interacciones sociales o intelectuales que les corresponden a su edad.

Éste es uno de los muchos indicios que señalan la tendencia hacia un estilo de crianza más impersonal. Muchas familias se encuentran desbordadas por los horarios, ambos cónyuges trabajan para llegar a fin de mes o para mejorar su nivel de vida, una situación que deja escaso margen para la familia. Por otra parte, la educación formal se vuelve también más impersonal, a medida que se orienta hacia la tecnología y abandona el factor humano. Y del mismo modo, las relaciones intrafamiliares avanzan hacia formas de comunicación impersonales:

el correo electrónico empieza a sustituir a las comidas en familia y las horas frente al televisor sustituyen a otras formas de interacción. Incluso el ocio transcurre en una atmósfera individualizada que roba tiempo al contacto entre familias.

A Greenspan le sorprendió comprobar, recientemente, lo penetrante que es este giro hacia la impersonalidad. En una semana visitó dos centros que ofrecían cuidados de calidad aplicando modelos muy diferentes y que revelaban unas similitudes increíbles con el denominado «amor institucional».

> En el primer centro, una mujer miraba al suelo sentada en un rincón de la estancia. A su alrededor gateaban cuatro pequeños que sólo parecían interesados en su propio cuerpo y los objetos que podían ver y tocar. Una niña se pilló la mano con un juguete, la mujer fue hacia ella, le liberó la mano, le dijo: «Ya está» y volvió a sentarse en la silla. Otro pequeño daba golpes al biberón medio vacío; la mujer lo levantó, lo sentó rígido en su regazo de cara a la pared hasta que el pequeño acabó el biberón; después, lo sentó de nuevo en el suelo sin mediar palabra. En la sala reinaba un silencio total, una ausencia absoluta de los ruidos, gestos y expresiones que habitualmente demuestran la vinculación de las personas.

¿Era éste el caso de una madre desbordada, con problemas económicos y con una situación familiar extrema? ¿O tal vez una guardería familiar con demasiados niños en un barrio desfavorecido? En absoluto, la escena tenía lugar en una escuela infantil para familias de clase media alta. La empleada ganaba el salario mínimo. La directora de este centro privado, legalmente acreditado y muy bien organizado, comentó: «Ella es lo normal en la profesión».

> En otra sala del mismo centro, una mujer intercambiaba animadamente palabras, sonrisas, ruidos, risas y gestos con cinco pequeños mientras éstos jugaban con juguetes y reían entre ellos. Los pequeños gateaban, señalaban con el dedo y se comunicaban entre balbuceos unos con otros y con la cuidadora, que con sutiles movimientos de la mano, la cara y la voz, mantenía a los cinco ocupados a la vez. «¿Quién es?» preguntó Greenspan. «Es la subdirectora; sustituye a una de las empleadas, que está enferma» respondió la directora. «¿Y no es posible conseguir que el personal que cuida de los pequeños muestre el mismo grado de afecto y habilidad que ella?», preguntó Greenspan. «Algunas veces tenemos personal de sus características, pero no es lo normal. Las que son tan buenas enseguida ascienden a otros puestos. No podemos permitirnos pagar a alguien tan formado para estar con los pequeños», respondió la directora.
>
> Días después, en el segundo centro, varias cuidadoras con idéntica actitud de pasividad se sentaban en sus sillas correspondientes. Una de ellas le decía a una anciana: «Siéntate y deja de farfullar o te quedarás sin helado». En otra sala se sentaban en silencio seis ancianos con la mirada perdida en el espacio y dos cuidadoras ocupaban su mesa con aspecto aburrido e indiferente. Una anciana pedía inútilmente que le rascaran la espalda y después confesó: «Necesito un poco de contacto humano». A otra se le iluminó el rostro cuando una de las cuidadoras se dirigió a ella; el agradecimiento mostrado por aquella breve conversación fue excesivo.

Este segundo ejemplo procede de una de las instituciones geriátricas más prestigiosas de la ciudad, donde la alimentación, la higiene y la asistencia médica son excelentes. Así es el «amor institucional». Se proporciona en ambos extremos de la duración de la vida, tanto a pobres como a ricos, a aquellas personas que debido a su edad o incapacidad para valerse por si mismas necesitan el cuidado de los demás. Todos sabemos cómo es ese tipo de atención, lo que no queremos es admitir que ése es el tipo de atención que dispensamos a nuestros seres queridos.

Se podría argumentar que aumentando la inversión económica mejoraría la calidad de los servicios. Por ejemplo, las empresas que cuentan con escuelas infantiles para los hijos de sus empleados han conseguido dar una sensación de familia extensa gracias a la implicación de los padres. Las escuelas infantiles constituidas en régimen de «cooperativa» se benefician de la participación de los padres. En un geriátrico, un buen profesional es capaz de dejar su toque personal. Pero éstas son las excepciones. Lo irónico es que si la sociedad en conjunto se mantiene inalterable, dentro de 80 años los bebés de hoy volverán a estos entornos impersonales y sentirán una extraña familiaridad.

Greenspan plantea si es posible que estemos moldeando la naturaleza humana según una nueva concepción materialista y concreta que se refleja en la impersonalidad de nuestras pautas de atención e interacción con la infancia, una concepción según la cual nos interesa más el cerebro que la mente y la biología, y la genética más que la experiencia[9]. Sus manifestaciones son evidentes en los tratamientos de salud mental: se medica a niños con tres y cuatro pastillas distintas para que superen los problemas derivados del estrés y de los ambientes familiares complejos. Un estudio reciente publicado en *The Journal of American Medical Association*[10] reveló el alarmante número de preescolares que tomaban medicación no apta para menores; tres cuartos del total no acudían a terapia familiar para aprender conductas de adaptación que les sirvieran ante nuevas situaciones. Cada vez es mayor el número de niños y niñas que no reciben la ayuda que necesita para enfrentarse al estrés diario de su vida. Se ha explorado poco el ámbito de los sentimientos y no se ha intentado lo suficiente trabajar con las familias para modificar las conductas inadaptadas.

Cuando los niños viven relaciones y circunstancias familiares estresantes, prácticamente fracasan todos los intentos de solucionarlo con medicación y tratamiento farmacológico, porque el estrés no desaparece. Es posible que se obtengan resultados temporales, pero no funciona a largo plazo, ya que sólo provoca el aumento de fármacos y de dosis con respecto al tratamiento inicial.

Greenspan vio recientemente a una niña que tomaba cuatro tipos diferentes de pastillas, la tercera le había producido un estado de agitación tan extremo, que tuvo que ser hospitalizada. Se dijo que la hospitalización fue debida a dicho estado de agitación y agresividad. Los síntomas

> comenzaron con una leve ansiedad y falta de atención; fue hospitalizada en dos ocasiones por agresividad y ansiedad. Tras realizar una evaluación completa y comprobar que la conducta había empeorado con cada nuevo tratamiento, se comenzó a disminuir la medicación, hasta suprimirla, al tiempo que la niña asistía a sesiones de psicoterapia con su familia. Era inteligente y expresiva, capaz de participar y sacar ventaja de la combinación de terapia familiar e individual; ocho meses más tarde se adaptaba perfectamente en la escuela y era capaz de verbalizar sus sentimientos. La familia, a su vez, aprendía conductas constructivas y de apoyo, y eliminaba las que causaban ansiedad y debilitaban la relación. Hoy sigue siendo una niña sociable y adaptada que no necesita medicación, pero hay otros que deben tomarla, combinada con un trabajo psicoterapéutico con un profesional.

El caso de esta niña no es un caso aislado. Cada vez son más los niños tratados con medicación o que acuden a psicoterapia breve, y esto es debido al cambio que los profesionales están experimentando en su concepción de la naturaleza humana y sus mecanismos. Las presiones que ejercen las compañías de seguros y las HMO (*Health Maintenance Organizations*) para que las intervenciones sanitarias sean breves y eficaces contribuyen a alimentar esta tendencia.

El modo en que vemos a nuestros niños, a nuestras familias y a nosotros mismos depende de la concepción que el sistema de salud mental tenga de la naturaleza humana. Entre 1950 y 1990, la orientación del sistema de diagnóstico fue cambiando progresivamente hacia la investigación y entre ambas décadas tuvieron lugar transformaciones fundamentales. El propósito de las investigaciones consistía en describir las anomalías mentales que se verificaban en menos tiempo. Lo que se perdió fue la sabiduría acumulada durante los 75 años anteriores acerca del funcionamiento interno de la mente. Todavía existen psicoterapeutas que trabajan con variables como el papel de las defensas, los mecanismos de adaptación, la ansiedad y los conflictos, pero al haber sido eliminados del sistema de diagnóstico, hemos alterado el modo en que pensamos sobre lo que somos. Hemos llegado a comparar la conducta humana con una serie de conductas y síntomas organizados en función de distintos parámetros genéticos y bioquímicos, pero no sólo tenemos que profundizar y comprender la conducta humana en el nivel biológico, también nos corresponde profundizar en el nivel social, cultural y psicológico. Son muchos los profesionales que trabajan en el campo de la salud mental para restablecer una perspectiva más equilibrada.

Una justificación de esta definición biológica tan limitada del funcionamiento humano es la interpretación equivocada del papel que los genes desempeñan en la conducta. Aunque la biología única de un niño (naturaleza) desencadene una interacción con sus padres en un sentido determinado, es posible mejorar significativamente la situación si se modifica el ambiente del niño para ajustarlo al estilo parental. Al fin y al cabo, un gen no es capaz de expresarse ni de ejercer influencia si no le acompaña el entorno, su pareja inseparable. Además,

las últimas investigaciones sobre el funcionamiento genético demuestran que su expresión o influencia depende de su interacción con ámbitos diferentes, como son el celular, el corporal, el social y el geográfico. Y estas interacciones determinan, en parte, nuestro funcionamiento. Naturaleza y educación, por consiguiente, se combinan sin fisuras para interpretar a dúo el desarrollo infantil.

La importancia de las primeras experiencias de la vida ha quedado ampliamente demostrada pero todavía hay quien mantiene que la experiencia posterior es igualmente importante. Sin embargo, los partidarios de esta teoría no están distinguiendo esas experiencias tempranas esenciales gracias a las que se aprende a relacionar e interpretar las claves sociales (se necesitan años de terapia posterior para recomponerlas, aunque sea con resultados parciales) y se aprende a pensar a partir de las actitudes, valores y conocimientos académicos que se adquieren a lo largo de toda una vida. Las explicaciones simples y unidimensionales como «todo está en los genes», «la mala semilla» o «la biología marca el destino» son tentadoras por su atractiva sencillez, pero con frecuencia conducen a plantear malas soluciones y a empeorar las ya de por sí desafiantes condiciones de la crianza y la educación infantil. Otro ejemplo de este pensamiento miope lo encontramos en la idea, sostenida hasta hace poco tiempo, de que los compañeros tenían más influencia en la personalidad que los propios padres. Las relaciones con los compañeros son importantes, ahora bien, se construyen sobre las relaciones que el pequeño ha establecido previamente con sus padres. Los niños que no se benefician de una rica interacción con sus padres suelen tener problemas para establecer relaciones posteriormente y no digamos para negociar los inevitables altibajos de las relaciones entre compañeros.

Las explicaciones psicológicas o biológicas demasiado simplificadas convencen al público y a los profesionales de que la conducta puede controlarse reajustando el sistema de premios y castigos. Esto, a su vez, refuerza la disciplina en lugar del cariño y el amor, pero es tan necesario establecer límites como demostrar amor y afecto considerado. Como veremos en el capítulo 5, el amor y la compasión ayudan a los pequeños a querer emular y agradar a las figuras de autoridad que quieren y admiran, y el establecimiento de límites y estructuras les ayuda a resistir cuando las tentaciones son más fuertes. Siempre se debe tender hacia la búsqueda del equilibrio, pero padres y profesionales están abrazando una vuelta a la disciplina que ignora y pasa por alto todo lo que sabemos actualmente sobre la infancia. Algunos proponen medidas disciplinarias extremas incluso para bebés y niños de un año. El mantenimiento de enfoques simplistas de premios y castigos para acercarnos a los complejos sentimientos de los niños sólo nos lleva a retroceder a épocas del pasado en las que «domábamos el demonio que los niños llevaban dentro». Por lo general, los enfoques tan represivos devuelven una de estas dos pautas: negativismo y

rebelión, o miedo, ansiedad y pasividad. Pero a las familias, que a menudo se sienten inútiles y desbordadas, les atraen las soluciones duras, punitivas y simplistas, especialmente a las familias que, en un nivel muy profundo, se consideran culpables de no haber cuidado y atendido a sus hijos lo suficiente.

¿A qué se debe este desplazamiento hacia formas más impersonales de interacción, tanto con los adultos como con los niños? Después de los logros alcanzados en las políticas de atención infantil durante la primera mitad de siglo, ¿por qué nos movemos en dirección contraria y avanzamos hacia un estilo impersonal que acabará por destruir la capacidad de las generaciones futuras para criar y educar a sus descendientes? Encontramos un indicio de razón para este giro tan preocupante en dos aspectos de la evolución humana. A menudo, asociamos la evolución humana con la supervivencia del más apto, las especies compiten entre sí por la supervivencia, sin embargo, existe otro aspecto que no suele asociarse con la evolución *per se*, pero que constituye un componente importante en nuestro desarrollo como seres humanos complejos; se trata de la capacidad para formar familias y cooperar en organizaciones sociales extensas.

Consideremos el nivel de organización social requerido para mantener una economía, un gobierno y un ejército avanzados, y sobrevivir en el mundo moderno. Los seres humanos tienen que ser capaces de cooperar, mostrar empatía y consideración hacia sus iguales en todos los aspectos de la vida. Para que la familia, la comunidad y la sociedad funcionen, se necesita cooperación y organización, y esto, por su parte, exige empatía y compasión para comprender y afrontar sentimientos de forma madura y constructiva. Las nuevas generaciones sólo podrán llevar a cabo esta labor si se crían en el seno de familias que les proporcionen afecto y empatía. Para que las sociedades avanzadas puedan competir económica y militarmente mediante estructuras de gobierno estables, es preciso que sus hijos reciban los cuidados y atenciones que les permitan convertirse en adultos responsables. Tras la ventaja competitiva de la evolución se esconden, básicamente, los cuidados afectivos. El largo periodo de dependencia que experimenta todo ser humano durante su infancia ofrece la oportunidad de desarrollar, mediante los cuidados y el afecto, capacidades psicológicas de base emocional. También sucede entre otros mamíferos, pero no es frecuente en el reino animal, donde las crías se defienden solas tras un breve periodo al cargo de la madre.

El cuidado afectivo y el dominio competitivo constituyen las dos caras de la misma moneda; nos resulta más cómodo concentrarnos en la cara de la competitividad por la supervivencia y nos incomoda mirar la cara que nos muestra la importancia de los cuidados afectivos. El término afectividad se asocia con vulnerabilidad e incapacidad. La vulnerabilidad, la incapacidad y la necesidad de atención y afecto parecen ser la antítesis de la asertiva autosuficiencia tan arraigada en la ética competitiva. ¿Quizá nuestra necesidad

de negar nuestra propia vulnerabilidad se traduce en la negación de la vulnerabilidad de nuestros hijos?

La pregunta ineludible es por qué ahora, por qué ahora es más aparente y negativo el conflicto en nuestras políticas de atención a la infancia. Tal vez el progreso económico alcanzado que permite que la mayoría de nosotros tengamos cubiertas las necesidades básicas ha contribuido a que abandonemos nuestras necesidades de afecto. En épocas pasadas, la labor de la crianza y la aceptación de la vulnerabilidad se incluían en la figura materna, se esperaba de las mujeres que se quedaran en casa el cuidado de los hijos y que fueran felices cuidando de los demás. Los padres y los maridos llevaban las riendas de la cara competitiva de la vida. A medida que la educación y el progreso económico han permitido mayor igualdad y la superación de normas concretas, nos encontramos en un periodo de transición en el que hemos de buscar un nuevo equilibrio. Ahora que sabemos la gran importancia y los beneficios a largo plazo de la implicación familiar en la vida de los pequeños, no podemos seguir esperando que la madre represente la parte afectiva y el padre el dominio competitivo.

A lo largo de la historia hemos sido capaces de mantenernos en equilibrio entre ambas tendencias evolutivas mediante rituales y reglas concretas, pero nunca hemos reflexionado. En cierto sentido, es posible que no hayamos sabido integrar ambas tendencias en la naturaleza humana, pero tal vez ahora sea inevitable y, además, imperativo. La solución obvia es que hombres y mujeres compartan ambos aspectos, el afecto y la competitividad, y para esto es preciso que las parejas, mediante una decisión consciente y meditada, reconozcan las necesidades que tienen los niños. Entretanto, debemos revisar, a la luz de todo lo que sabemos sobre las necesidades de la infancia, el modelo que existe desde hace 30 años, y por el que ambas figuras se ocupan del dominio competitivo de la vida y delegan el cuidado de sus hijos en otras personas.

Durante este periodo de transición, cuando la reflexión consciente y la toma de decisiones reemplacen a las reglas y rituales, necesitamos una idea precisa sobre las necesidades básicas de la infancia en torno a la que las familias puedan organizarse. Si no somos capaces de satisfacer las necesidades infantiles, estaremos comprometiendo la capacidad de las generaciones futuras para mantener unidades familiares y ofrecer estabilidad económica y política.

Éste ha sido el propósito que nos ha llevado a identificar las siete necesidades fundamentales de los pequeños y de sus familias, y que proporcionan la base sobre la que se construirán las habilidades intelectuales, sociales y emocionales de más alto nivel.

En los capítulos siguientes, examinaremos cada una de ellas y su repercusión en la vida familiar, la atención a la infancia, la educación, la seguridad social, la justicia, los programas de asistencia física y mental.

Formularemos algunas recomendaciones sobre los cambios que deben introducirse en nuestras políticas en función de estas necesidades.

Esperamos cuestionar el statu quo y que estas recomendaciones ayuden a mejorar las políticas del siglo xxi.

Notas

1 AA.VV. (1991): *Beyond Rhetoric: The New American Agenda for Children and Families. Informe de la National Commission for Children,* Department of Documents, Washington, DC 20402.

2 AA.VV. (1998): «Children´s Defense Fund». *Child Care Challenge.* Washington DC.

3 HELBURN, S.W. y otros (1995): *Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers.* Informe público. Denver. Departartment of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy. University of Colorado-Denver.

4 GALINSKY, E.; HOWES, C.; KONTOS, S.; SHINN, M. (1994): *The Study of Children In Family Child Care and Relative Care: Highlights of Findings.* Boston, MA: Families and Work Institute.

5 YOUNG, K.T.; MASRLAND, K.W.; ZIGLER, E. (1997): «The Regulatory Status of Center-Based Infant and Toddler Child Care». *The American Journal for Orthopsychiatry,* 67(4), pp. 535-544.

6 FULLER, B.; KAGAN, S.L. (2000): «Remember the Children: Mothers Balance Work and Child Care Under Welfare Reform». *Growing Up in Poverty Project 2000. Informe 1. California. University of California, Berkeley.*

7 NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, NICHD (1998): *Study of Early Child Care, Executive Summary, NIH.* Pub, n.º 98-4318. Washington DC. National Institute of Health.

8 FUNDACIÓN KAISER (2000): *Kids and the Media in the New Millennium.* Publicación n.º 1536. California. Menlo Park.

9 GREENSPAN, S.I. (1997): *The Growth of the Mind.* Cambridge, MA. Perseus Books. (Trad. cast.: *El Crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona. Paidós, 1998.)

10 ZITO, J.M.; SAFER, D.; dosREIS, S.; GARDNER, J.F.; BOLES, M.; LYNCH, F. (2000): «Trends In The Prescribing Of Psychotropic Medications To Preschoolers». *Journal of the American Medical Association*, 283 (8), pp. 1025-1030.

1
La necesidad de relaciones afectivas estables

La mayoría de nosotros damos por supuesto que el establecimiento de relaciones afectivas sólidas y estables con uno o varios adultos es una necesidad que tiene cualquier niño y niña, y desde hace algún tiempo se viene demostrando su importancia, pero lo normal es que apenas pongamos en práctica esta creencia tan arraigada. Las películas de René Spitz y los estudios de Spitz y John Bowlby constituyen una demostración de la trascendencia que el cuidado afectivo tiene para la salud física, emocional, social e intelectual de la infancia, en contraposición con las consecuencias negativas del cuidado institucional. Autores pioneros como Erik Erikson, Anna Freud y Dorothy Burlingham ya sostenían que, para superar las distintas etapas de la primera infancia, los niños necesitan algo más que la eliminación de carencias, necesitan cuidados afectivos sólidos que les permitan construir la capacidad para desarrollar la confianza, la empatía y una actitud compasiva hacia los demás.

Estudios posteriores han demostrado que los ambientes familiares carentes de afecto comprometen significativamente el desarrollo de las capacidades cognitivas y emocionales durante la infancia. Por otro lado, la interacción emocional, el apoyo, el afecto y la calidez ayudan a la evolución adecuada del sistema nervioso central de los bebés y niños y niñas pequeños. Por ejemplo, los bebés aprenden a distinguir sonidos y a desarrollar el lenguaje oyendo la voz humana. Las experiencias de interacción propician que las células del cerebro se concentren para un fin determinado[1] (más si se trata del sentido del oído que el de la vista, en concreto). Gracias al intercambio gestual, los bebés aprenden a percibir y a responder a claves emocionales, así como a formarse un sentido del yo. El escáner cerebral de sujetos de más edad muestra que las experiencias emocionalmente adecuadas, motivadoras e interesantes estimulan los centros de aprendizaje del cerebro de una forma diferente a como sucede en el caso de experiencias que son menos estimulantes, o bien demasiado estimulantes.

La carencia o la modificación de las experiencias que son necesarias en el desarrollo da lugar a una serie de déficit. Por ejemplo, se han observado dificultades que van desde la ceguera funcional hasta problemas relacionados

con la percepción y la comprensión espacial profunda en niños que han sufrido alguna interferencia con la vista a temprana edad[2]. También el estrés emocional se asocia con los cambios que experimenta la psicología del cerebro[3].

En general, existe una interacción sensible entre la tendencia genética y la experiencia ambiental, pues parece ser que la experiencia adapta la biología al entorno[4], pero, en este proceso, no todas las experiencias cuentan lo mismo: las relaciones emocionales constituyen la base más importante sobre la que se edificará el crecimiento intelectual y social.

En los niveles más primarios, las relaciones alimentan el afecto, la intimidad y el placer; favorecen la seguridad física y emocional, y satisfacen las necesidades de alimentación y techo. Los aspectos «reguladores» de las relaciones (por ejemplo, la protección ante un estímulo excesivo o insuficiente) ayudan a que los pequeños se mantengan en calma para permanecer atentos a nuevos aprendizajes.

Investigaciones realizadas por Brazelton muestran que el recién nacido intenta mantenerse en control para ver y oír las claves del entorno[5]. Emplea cuatro reflejos del cerebro medio para mantenerse alerta (*Babkin* mano-boca, tónico-cervical, *rooting* y succión); si no lo consigue y pierde el control, usa la voz o el tacto para reforzar su esfuerzo por regular su «estado» de alerta.

Estas mismas investigaciones demuestran que, con ocho semanas de vida, es capaz de distinguir y responder de un modo diferente a su madre, a su padre y a la voz de un desconocido. Se mantiene silenciosamente atento a la voz de su madre y preparado para jugar con su padre. Estas dos personas tan importantes en su vida habrán aprendido sus ritmos y sus claves y el bebé, a su vez, habrá creado las expectativas de reacción adecuadas. Éstos son los ingredientes de una sólida autoestima en un futuro, así como de la motivación para el aprendizaje. Además, este aprendizaje será el carburante de la habilidad para mantener el control de los impulsos. Durante estos primeros años, el aprendizaje más importante se obtiene a través del contacto y de la interacción humana. Los objetos y las herramientas de aprendizaje no tienen punto de comparación.

Greenspan ha demostrado que las relaciones y las interacciones emocionales también enseñan a comunicarse y a pensar. En un principio, el sistema de comunicación infantil es gestual, compuesto de claves emocionales (sonreír, mirar de forma asertiva, fruncir el ceño, apuntar con el dedo, tomar cosas y devolverlas, negociar, etcétera). De todo esto nace un complejo sistema de resolución de problemas y regulación de interacciones que se mantendrá durante el resto de la vida. Aunque este sistema no verbal acaba funcionando con símbolos y palabras, siempre constituirá una parte fundamental de la persona (por ejemplo, confiamos más en el gesto o en la mirada de aprobación,

que en palabras de alabanza, pero a menudo engañosas, y solemos retirarnos ante alguien de mirada hostil, aunque con palabras nos esté diciendo: «Puedes confiar en mí»).

Cuando disfrutan de relaciones afectivas seguras y empáticas, los niños y las niñas aprenden a cultivar la intimidad y a ser considerados y, finalmente, aprenden a hablar de sus sentimientos, a actuar según sus propios deseos y a desarrollar relaciones con sus compañeros y con los adultos[6].

También son las relaciones el medio por el cual las niñas y los niños aprenden a distinguir las conductas adecuadas de las que no lo son. A medida que el comportamiento se vuelve más complejo, a los dos años de edad, los niños aprenden de las expresiones faciales, del tono de voz, de los gestos y de las palabras de los adultos que les cuidan los tipos de conducta que llevan a la aprobación o a la desaprobación. Los modelos se construyen mediante un tira y afloja entre adulto y niño. De manera muy importante, junto con la conducta, toman forma las emociones, los deseos y la imagen de uno mismo. El tono emocional y la interacción sutil de las relaciones son vitales para determinar quiénes somos y qué aprendemos.

Las relaciones permiten aprender a pensar. En sus interacciones, el niño pasa de desear a mamá y agarrarla, a decir «mamá» y mirarla con amor. Evoluciona de comportarse según sus deseos y apetencias a dibujarlos en la mente y usar una palabra para nombrarlos. Esta transformación anuncia el comienzo del uso de símbolos que da lugar al pensamiento.

El juego de imitación o simbolización, en el que el niño expresa dramas emocionales (por ejemplo, las muñecas que se abrazan o se pelean), le ayuda a conectar una imagen o un dibujo con un deseo, y a usar posteriormente esta imagen para pensar, «Si soy buena con mamá, no me mandará a la cama tan pronto». De esta capacidad dependerá que más adelante sepa especular sobre la motivación de los personajes de un cuento, así como la diferencia entre diez y tres galletas.

La capacidad para crear imágenes mentales de las relaciones y, posteriormente, de otras cosas conduce a un pensamiento más avanzado. Por ejemplo, un elemento esencial para el aprendizaje es la capacidad de observación de uno mismo. Es una habilidad de autocontrol primordial en actividades tan sencillas como colorear dentro y fuera de líneas o emparejar colores con palabras y números. La observación de uno mismo también favorece que se llegue a nombrar los sentimientos, a ser considerado con los demás y a cumplir expectativas. Esta habilidad procede de la capacidad para observarse en una relación con los demás.

Por tanto, hemos llegado a comprender que las interacciones emocionales constituyen los cimientos no sólo de la cognición, sino de la mayoría de las habilidades intelectuales posteriores, incluidas la creatividad y el pensamiento

abstracto[7].

Este reconocimiento del papel de las primeras interacciones emocionales en el funcionamiento intelectual no coincide con la idea de Howard Gardner sobre la existencia de múltiples inteligencias aisladas, ni con la investigación de Antonio Damasio, que sugiere que las emociones son importantes en la elaboración del juicio, pero, de algún modo, independientes del rendimiento académico o de la inteligencia en general. Para nosotros, no están separadas. Jean Piaget, pionero de la psicología cognitiva, considera al niño un pensador causal una vez que ha constatado que si tira de una cuerda suena una campana. Sin embargo, ésta no es la primera oportunidad que tiene de aprender sobre causalidad, su primera lección ocurre muchos meses antes cuando aprende que, si sonríe, su madre le devolverá una sonrisa deliciosa; es entonces cuando el niño generaliza esta lección emocional al mundo físico. Hemos identificado que las interacciones afectivas o emocionales son determinantes en todas las etapas.

Las emociones son, en realidad, los arquitectos, los directores u organizadores internos de nuestra mente, nos dicen qué y cómo pensar, qué decir, cuándo hacerlo y qué hacer. «Conocemos» las cosas a través de nuestras interacciones emocionales y, después, usamos este conocimiento en el mundo cognitivo.

Por ejemplo, cuando un niño de uno a tres años aprende a decir «hola», no memoriza una lista de personas a las que puede saludar, sino que la experiencia le lleva a conectar el saludo con un sentimiento cálido y amistoso en su interior que, a su vez, le impulsa a buscar más caras de bienvenida cuando él dice «hola». Si, cuando mira a las personas, experimenta una sensación diferente, por ejemplo, de recelo, es probable que aparte la cabeza o que se esconda entre las piernas del adulto. Somos partidarios de esta «discriminación» porque no queremos que los niños saluden a extraños, queremos que digan «hola» a personas conocidas y buenas, como el abuelo. Si aprende a hacerlo así con estas personas, pronto sabrá hacerlo con una maestra cariñosa o con un nuevo compañero de juegos. Albergar estas emociones en su interior le ayuda a generalizar y pasar de situaciones conocidas a situaciones nuevas, y a discriminar o decidir qué decir y dónde hacerlo.

Incluso un concepto tan genuinamente académico y cognitivo como es el de cantidad se basa en las experiencias emocionales tempranas. Para un menor de tres años, «un montón» es más de lo que quiere; «un poco» es menos de lo que espera. Más adelante, los números sistematizarán este sentido de cantidad. De igual modo, los conceptos de tiempo y espacio se aprenden mediante la experiencia emocional de esperar a mamá o de buscarla y encontrarla en otra habitación.

También las palabras derivan su significado de interacciones emocionales.

La palabra *justicia* adquiere contenido y significado ante cada nueva experiencia emocional justa e injusta. Incluso el uso de la gramática, que para el lingüista Noam Chomsky y otros autores es innata y necesita sólo algunos estímulos sociales muy generales para desarrollarse, se basa parcialmente en interacciones emocionales tempranas muy específicas. Por ejemplo, observamos que niños autistas que no usaban construcciones gramaticales y sólo repetían palabras como *puerta, mesa* y *leche* eran capaces de aprender formas gramaticales correctas si primero les ayudábamos a involucrarse emocional e intencionalmente. En el momento en el que aprendían a experimentar y a expresar sus deseos o querencias (por ejemplo, cuando tiraban de nosotros para abrir una puerta), comenzaban a encadenar nombres y verbos correctamente («abre la puerta»). Los bebés y niños de corta edad que carecen de estímulos significativos inician estas interacciones emocionales intencionales de forma rutinaria; tal vez esta rutina sea la causa de que se haya perdido la importancia de la gramática y del lenguaje.

No es sólo el pensamiento lo que se desarrolla a partir de las interacciones emocionales tempranas, también procede de ellas el sentido moral del bien y del mal. La capacidad para entender los sentimientos de otra persona y para «preocuparse» por cómo se siente sólo puede surgir si previamente se ha experimentado la interacción afectiva. Podemos sentir empatía hacia alguien sólo si alguien ha sido previamente considerado y atento con nosotros. Los niños aprenden conductas altruistas, a hacer «lo que está bien», pero la verdadera entrega a otro ser humano sólo surge si se ha experimentado personalmente dicho sentimiento de compasión en una relación estable. No podemos experimentar emociones que nunca tuvimos y no conoceremos la experiencia de consistencia e intimidad del amor estable a menos que hayamos tenido esa experiencia con alguien en nuestra vida. Para algunos, esta persona habrá sido su abuela o una tía, o incluso una vecina, pero debe haber existido porque posteriormente no existen fórmulas mágicas capaces de remediar tal carencia.

Una relación afectiva y emocional estable con un bebé o un niño de corta edad nos permite entablar una interacción en la que interpretamos y respondemos a las señales del bebé. Este rasgo básico de una relación afectiva entre un bebé y un adulto que realmente lo conoce desde que ha nacido es el artífice de un sorprendente número de capacidades mentales. Estas «interacciones recíprocas» enseñan a tomar la iniciativa porque, como hemos dicho antes, los niños hacen algo que provoca que suceda otra cosa, lo que señala también el inicio del pensamiento con finalidad o causalidad. Un sentido del yo, la voluntad, la finalidad, la asertividad y el comienzo del pensamiento lógico-causal, todo esto sucede gracias a estas maravillosas interacciones recíprocas.

Hacia los dos o tres meses, el bebé y sus padres habrán superado tres niveles de aprendizaje de conocimiento mutuo:

- En la fase 1 (1-3 semanas), la madre aprende a ayudar al bebé a mantenerse en estado de alerta.
- En la fase 2 (3-8 semanas), en este estado de alerta, el bebé comenzará a esbozar sonrisas y vocalizaciones a las que responderá la madre.
- En la fase 3 (8-16 semanas), estas señales se reproducirán en «juegos» (Stern) en los que se emiten vocalizaciones o sonrisas en secuencias de cuatro o más series imitadas por el adulto; con estos juegos se aprende el ritmo y la reciprocidad.

Hacia los cuatro meses, el bebé ha aprendido a controlar el juego y consigue que su madre juegue con él (Margaret Mahler lo denominó «separación-individuación»). Así es como la autonomía aflora durante estos juegos.

También sucede algo más porque, gracias a estas interacciones recíprocas, el niño y la niña aprenden a controlar o modular su conducta y sus sentimientos. Todos queremos niños bien regulados, es decir, que sean activos y exploradores parte del tiempo, concentrados y cautos unas veces y alegres otras, queremos que los niños regulen sus emociones y su conducta de manera adecuada a la situación y admiramos a los adultos capaces de hacerlo.

La diferencia entre los niños capaces de regular su humor, emociones y conductas y los que no –para quienes la menor frustración tiene sabor a catástrofe y su temperamento es fuerte y explosivo– reside en el grado de dominio que alcanzan para cambiar rápidamente emociones y gestos.

Cuando un bebé es capaz de interacción rápida con sus padres o cuidadores primarios, sabe negociar, en cierto sentido, cómo se siente. Si está enfadado, ensaya una mirada o gesto de enfado; su madre puede responder con un gesto que indica: «Te he entendido» o «Está bien, enseguida viene la comida» o «¿Puedes esperar un poco?». Sea cual fuere la respuesta, se atiende a su señal y el niño recibe retroalimentación inmediata con la que modular su respuesta; adquiere el sentido de que es capaz de regular las respuestas que obtiene de diversos entornos y, de esta forma, tenemos un sistema afinado en lugar de un sistema extremo o global. Ya no necesita tener una rabieta para dejar constancia de su enfado, sabe hacerlo con una mirada o con un gesto. Aunque su madre no esté de acuerdo con él o no le pueda dar la comida en ese momento, le señala algo que le mantiene ocupado mientras decide si escalar hacia una respuesta que muestre más enfado. Incluso si acaba teniendo una rabieta, los episodios pasan de 0 a 10 en un segundo. Sentimientos tan diferentes como la alegría y la felicidad o la tristeza y la rabia o la asertividad forman parte de estas interacciones afinadas y reguladas, según una pauta de

sutiles matices en lugar de con una pauta de todo o nada.

Si un niño no aprende a establecer y refinar esta interacción, no esperará que sus emociones produzcan una respuesta en el entorno, las emociones existen aisladas y simplemente crecen, y el niño se ve forzado a utilizar respuestas más globales de irritación, ira, miedo, evitación, aislamiento o mutismo. Los más pequeños manifiestan estas emociones extremas durante los primeros meses de vida; cuando lloran, lo hacen con fuerza porque están frustrados, hasta que les ayudamos a calmarse. Esto es parecido a la denominada reacción de pelear o escapar (*fight/flight*), una reacción más global del cerebro humano. Pero los niños no se limitan a las reacciones de pelear o escapar porque cuentan con una variedad de reacciones globales: rabia generalizada, evitación, aislamiento, mutismo, miedo o conducta impulsiva.

Para cuando comienza a hablar, con dos años o dos años y medio, es capaz de involucrarse en largas cadenas de interacciones recíprocas en las que utiliza distintas emociones, sentimientos y conductas, algo que se construye sobre las bases establecidas entre los dos y los cuatro meses. Los pequeños que no poseen esta capacidad se comportan de modo extremo o catastrófico, con fuertes rabietas o dominados por una alegría, rabia o tristeza que puede desembocar en depresión. A menudo, estas reacciones no guardan proporción con la situación o el momento y sugieren que algún área de los sentimientos, del humor y de la conducta no tuvo oportunidad de regularse mediante la interacción recíproca con un adulto. Las familias presentan capacidades diferentes para negociar ciertas conductas y sentimientos; hay familias con buena disposición entre sus miembros en lo referente a la asertividad y la ira, pero no tan buena en torno a la tristeza o al sentimiento de pérdida.

Las pautas tempranas de comunicación entre los padres y el bebé sientan las bases de la comunicación posterior. Una vez que los niños aprenden a regular la conducta y los sentimientos, pasan al nivel siguiente de resolución de problemas causados por los sentimientos e intentarán modificar lo que sucede a su alrededor. Si algo les incomoda, hacen cosas para cambiar la situación y el sentimiento. Si el sentimiento es agradable, manipulan su entorno para producir muchos más sentimientos semejantes. Y de este modo, hacia los 18 o 20 meses, poseen gran experiencia en el debilitamiento de aquellas condiciones que les causan tristeza o rabia y en el aumento de aquellas otras que les reportan felicidad. Más adelante, con dos o dos años y medio, pueden formar imágenes mentales –lo que llamamos símbolos o ideas– y realmente nombrar los sentimientos que han llegado a regular y afinar. Podemos comprobarlo en los juegos en los que los pequeños simulan escenas de ira, felicidad o tristeza. Los niños que están bien regulados aportan más detalles a la dramatización, sus sentimientos son más sutiles; los que muestran reacciones más extremas presentan patrones más globales. Y en un nivel superior, hacia los tres o los

cuatro años, comienzan a ser capaces de razonar sobre sus sentimientos y a pensar por qué se sienten contentos, tristes o divertidos Pasada esta edad, pueden reflexionar sobre los sentimientos y comprenderlos en el contexto más amplio de las relaciones entre iguales, reconocen el área de grises de los sentimientos. Con el paso de los años, se refuerza esta capacidad para reflexionar sobre los sentimientos.

Las relaciones emocionales interactivas son, por consiguiente, importantes para muchas de nuestras habilidades intelectuales y sociales indispensables. Este tipo de interacción es también primordial cuando trabajamos con niños con necesidades especiales. Es frecuente que se avance si se les proporciona la oportunidad de aprender a regularse, en caso de que no lo hayan aprendido a su debido tiempo, si se crean las oportunidades de mantener interacciones afectivas largas y estables[8].

Cuando recapacitamos sobre los entornos y las prioridades que queremos para nuestra infancia, tenemos que prestar más atención al hecho de que las relaciones son imprescindibles para regular la conducta, el humor, los sentimientos y el desarrollo. Estas relaciones sólo pueden existir con un adulto que disponga de tiempo abundante; un adulto desbordado con el cuidado de cuatro, seis u ocho pequeños no tiene tiempo para establecer largas secuencias interactivas. De igual manera, una madre deprimida o un profesional desbordado con cinco pequeños o unos padres agotados al final de una jornada laboral tal vez no tengan energía para involucrarse en estas largas pautas de interacción y negociación.

Debate

Relaciones tempranas

Tbb: La primera vez que comprobamos la fuerza y la importancia de las relaciones interactivas fue mientras aplicábamos nuestra herramienta de evaluación neonatal[9]. En aquel entonces, nadie creía que hubiera que interactuar con un bebé, se le dejaba descansar en su cuna y se le observaba. Esto nos permitía sostener que los bebés no oían ni veían –qué idea tan absurda–. En cuanto comenzamos a interactuar con el bebé, sosteniéndolo para que se mantuviera alerta, abrazándolo para que se calmara, comprobamos que podíamos reforzar su conducta y conseguir que realizara cosas fantásticas. Comprobamos que había interacciones que el bebé guardaba, por ejemplo, la diferencia en el trato de su madre y de su padre; a las seis u ocho semanas, daba respuestas diferentes a cada progenitor. Estas respuestas emocionales

son la llave del desarrollo y crecen a partir de interacciones duraderas con adultos.

Sig: Ahora podemos afirmar que lo que propicia el crecimiento de la mente, el cerebro y la capacidad para pensar y razonar es este diálogo temprano con claves emocionales y no los estímulos cognitivos. Ambos desarrollos, el emocional y el intelectual, dependen de unas relaciones ricas y profundas durante los primeros meses de vida y la investigación neurocientífica continúa arrojando resultados que confirman este proceso[10].

Tbb: La preparación comienza antes del nacimiento. Utilizamos ultrasonido para estudiar la conducta de fetos de siete meses. Cuando se mantenía un zumbido moderadamente alto a 6 cm. del abdomen de la madre, el feto saltaba con un súbito estremecimiento. Con cada zumbido posterior disminuía el sobresalto. Al cuarto o quinto zumbido, el feto dejaba de moverse y se llevaba el puño a la boca, como si intentara reconfortarse. Esta respuesta decreciente se denomina habituación a lo que de otro modo sería un estímulo extraño y molesto. Seguidamente acercamos un cascabel al abdomen de la madre; el feto, alerta, apartaba la mano para volverse hacia el ruido. Replicamos estos resultados de elección de un estímulo suave en el campo de la visión. Comprobamos que el feto se habituaba a una luz extraña después de cuatro o cinco exposiciones: una luz enfocada hacia al abdomen le hacía adoptar una posición alerta y girar la cabeza hacia la luz. Entendimos que esta demostración de que el feto veía y oía estaba relacionada con la habilidad de cerrarse a estímulos molestos y abrirse a estímulos atractivos.

Me gustaría utilizar estas pruebas de las complejas respuestas del útero para distinguir entre fetos estresados y no estresados. Si el feto estuviera estresado, las respuestas serían más automáticas y menos disponibles a la modulación y a la elección. Si el feto demostrara esa conducta, sería una prueba de que en el útero tiene lugar un importante aprendizaje, y si se constatara que existen causas innegables de estrés, por ejemplo, desnutrición, exposición a tóxicos como el alcohol y las drogas, la conclusión evidente sería que este aprendizaje corre peligro.

Sig: Ayer recibí en la consulta a un bebé de dos meses que jugaba con su papá, quien respondía a la sonrisa del bebé con otra sonrisa radiante, pero también hemos visto a bebés que, debido a pautas familiares o problemas biológicos, no son capaces de emitir señales emocionales. Es frecuente, sin embargo, que puedan aprenderlo. En tus películas y grabaciones has mostrado estas señales, lo que debemos destacar es el hecho de que se producen durante los primeros meses de vida, antes de los ocho meses, que es cuando aprenden habilidades motoras. Con ocho meses, el pequeño sabe tirar de un juguete, pero a señalizar el placer y la tristeza ha aprendido meses antes. La afectividad se desarrolla antes que el control motor, cada etapa de crecimiento

cognitivo va precedida de una etapa emocional en la esfera afectiva, previa a las interacciones con el mundo físico. Este sistema emocional es la primera forma que tiene el bebé de conocer el mundo y marca el comienzo de una serie de hitos cognitivos.

En esta etapa nace también un sentido del yo. No es posible tener un sentido del yo sin límites entre las emociones propias y las emociones que el mundo exterior nos devuelve, y esto depende estrictamente de las relaciones interpersonales. No es posible poner a prueba la realidad sin un sentido del yo. También esto surge durante el primer año, para después representarlo simbólicamente durante el segundo y tercero mediante palabras con significado afectivo: «Dame eso» y «No puedes jugar con esto». Cada uno de estos intercambios contiene un yo y un tú, y crea un límite simbólico.

Tbb: Creo que hay que buscar el origen de la intencionalidad en el útero. Los neonatos son intencionales. Hace años que observamos las cuatro etapas de la reciprocidad afectiva durante los cuatro primeros meses[11]. En la primera etapa, la madre enseña al bebé a estar calmado y a encontrar su equilibrio interior para poder prestar atención al mundo exterior. Después, le enseña a prolongar la atención y a esperar la respuesta de su madre o de su padre. A continuación, se sucede el intercambio de sonrisas y vocalizaciones y después comienza la reciprocidad, que consiste en responder a las sonrisas y vocalización con el mismo ritmo, oportunidad y calidad. El bebé se siente reconocido y acompasado. La cuarta es lo que Margaret Mahler denominó «separación/individuación», cuando el bebé deja a la madre a un lado y controla la situación por sí mismo; esto le proporciona la sensación de que es él quien está al mando, un sentido de autoestima. En este periodo asistimos como espectadores al nacimiento de la conciencia cognitiva; a esta edad reconocen el olor, la voz y el rostro de sus padres; con seis semanas es posible determinar, mediante el ritmo cardíaco y el roce con alguna parte de su cuerpo, si el bebé está interactuando con la madre o con el padre; sabe lo que puede esperar de cada uno y sabe que es algo diferente. ¿Es posible que, basada en la expectativa, la conciencia sea a la vez cognitiva y emocional? Intentar separarlas a tan corta edad es imposible. A las seis u ocho semanas, esta noción diferente de las personas con las que interactúa es el primer signo seguro del desarrollo cognitivo.

Sig: Incluso podemos ser más tajantes. Las emociones no sólo son parte de la cognición sino que la preceden desde donde podemos rastrearla. Con el tiempo, el bebé adquiere mayor control sobre su sistema emocional. Según las teorías cognitivas actuales, tiene que usar el sistema motor hasta cierto punto para explorar el mundo, pero es probable que el sistema emocional madure mucho antes para permitirle hacer cosas muy complicadas con las emociones. En una sonrisa hay un componente motor indudable, pero es la emoción lo que la provoca (los músculos faciales). La capacidad para manipular el mundo

mediante los movimientos motores en general, en lugar de los faciales únicamente, sucede un poco después. Los bebés con bajo tono muscular pueden mostrar afecto con un guiño de ojo o quizá moviendo la lengua. Nosotros tenemos que sintonizar con estos gestos. Las emociones, la habilidad motora y la cognitiva son, por supuesto, un componente de un conjunto mayor pero, en lugar del entender el desarrollo de la inteligencia desde la óptica tradicional, según la cual éste ocurre mediante la exploración y la manipulación del mundo, podemos afirmar que el niño usa primero la expresión de una emoción como prueba para comprender el mundo. Son los primeros intercambios afectivos los que establecen el sentido de la causalidad. Más adelante, en el juego imaginativo y en la dramatización con palabras afectivamente significativas (al contrario que cuando se les lee un cuento), el niño adquiere un sentido de comprobación de la realidad y pasa a ser lógico y a pensar.

Las horas que el bebé está despierto

Tbb: Volviendo al tema de las relaciones tempranas, es frecuente que las madres y los padres pregunten sobre la cantidad de tiempo que deben pasar con sus bebés.

Sig: Durante una conferencia de terapeutas ocupacionales y de lenguaje celebrada en Wisconsin, formulé a la audiencia la pregunta que el Presidente planteó en su momento en la Casa Blanca, «¿cuánto tiempo?» Había unanimidad en que la mitad del tiempo que el bebé pasa despierto debe dedicarse a esta interacción, a divertirse con el bebé, en lugar de limitar estos periodos a las horas de la comida o cuando se le tiene en brazos. Incluso diría más, la mayor parte del tiempo que el bebé está despierto debería dedicarse a facilitar la exploración del mundo mediante la interacción cara a cara con uno o más adultos. Mientras están despiertos, hay que estar constantemente pendiente de ellos.

Tbb: Este aspecto requiere atención y estudio a muchos niveles. Cuando visité Camboya, había *nurseries* con 24 y 26 bebés al cuidado de uno o dos supervivientes adolescentes. Dos o cuatro de ellos prestaban atención cuando entraba yo y me dirigía a ellos: «Hola, ¿qué tal estáis?» o me acercaba para hablarles. El resto, unos 22 bebés, no mostraba ningún tipo de respuesta; si me agachaba para jugar con ellos, apartaban la mirada y se daban la vuelta. Aquellos cuatro, sin embargo, interactuaban conmigo. Más tarde me dijeron que eran los cuatro bebés que los cuidadores llevaban a cuestas colgados en la cadera; no sé el tiempo que dedicarían a interactuar con ellos, pero lo cierto es que estaban allí a su disposición. Tal vez lo importante no sea tanto la cantidad

de tiempo, sino el hecho de estar presente y disponible.

Sig: Estoy de acuerdo. El problema es que en la ajetreada sociedad actual no se dispone de tiempo suficiente para el contacto íntimo con nuestra infancia.

Tbb: Pero la guinda en la tarta del bebé es cuando la madre o el padre le responden en su mismo lenguaje: cuando el bebé dice «gu-gu», la madre le responde «gu-gu»; cuando sonríe, su madre le sonríe, pero me temo que asustaremos a muchos padres si afirmamos que deben dedicarle la mitad del tiempo que está despierto. En sesiones de 15 minutos, tendríamos 16 episodios, lo que es mucho, pero nos cuesta afirmar que menos tiempo sea suficiente, ¿no es así? Quizá se deba resaltar el hecho de que existen estilos variados de establecer intimidad y cercanía, la simple presencia ya es importante. En México, donde he realizado algunas investigaciones, las madres nunca entablan contacto cara a cara con sus bebés, pero los llevan atados a su cuerpo durante todo el día y los amamantan entre 70 y 90 veces. Eso sí que es estar a su disposición.

Sig: Indudablemente es un tiempo que se puede pasar de modos muy diversos. Uno de ellos consiste en que la madre o el padre juegue cara a cara con su bebé, le abrace y le acune. Un segundo estilo consiste en ayudar a que el niño explore su entorno brindándole nuestra presencia. En algunos momentos, la madre está disponible; en otros, el niño o la niña juegan por su cuenta y en otros, el adulto facilita los juegos del pequeño. El tercer estilo es cuando el niño que juega solo mientras el adulto habla por teléfono, lee el periódico o cocina. ¿Cuánto queremos de cada estilo? Depende de cada niño concreto; los bebés más activos e independientes necesitan mayor cantidad de este tiempo afectivo, de intercambio cara a cara.

Tbb: Los bebés son muy diferentes entres sí, presentan temperamentos muy variados. En mi primer libro, *Bebés y madres*[12] defino tres tipologías distintas de bebés: 1) calmado y sensible; 2) medio, la mayoría; 3) muy activo y casi insensible. Las necesidades parentales que cada uno de estos grupos demanda son variadas, así como las dinámicas que crea, porque quiere a sus padres de formas diferentes. Estoy convencido de que cuando una madre o un padre sintonizan bien con el temperamento de su bebé, cuando se produce una «bondad de ajuste» (a lo Winnicott[13]), los padres intuyen e incluso leen las necesidades particulares de su hijo o hija, cuánto se necesita para alimentar su autoestima y motivación para el aprendizaje. Estar ahí no es una condición rígida, sino más bien algo que se adapta a cada bebé.

Sig: Cuando hablo con padres que no están estresados ni sobrecargados de trabajo, con tiempo, bien porque uno de ellos está en casa o porque comparten las tareas domésticas, la idea que me formo de estas familias que actúan bien es que dedican la mayor parte del tiempo al juego recíproco, a la interacción cara a cara o a permanecer a la vista y a disposición del pequeño (mientras se

habla por teléfono o se cocina).

Tbb: ¿Se asustarán los padres si intentan seguirlo como parámetro? Sería muy interesante hacer un estudio longitudinal y ver lo que ocurre en realidad. En la década de 1960, William Caudill realizó un estudio con 24 niños en Japón; Beatrice y John Whiting recopilaron datos similares en África durante algún tiempo, al igual que hicieron Hanns y Mechtilde Papousek. Hacia el año 1900, en EEUU, Millicent Shinn observó a su nieta hora tras hora. Estos estudios arrojaron resultados sobre pautas de crianza utilizadas en culturas diferentes. Son estudios realizados en una época en la que se sentaron las primeras bases sobre la calidad de los cuidados parentales, sin embargo, en todos ellos se observa el escaso tiempo dedicado a la interacción cara a cara. Tal vez no sea tan necesario si se remplaza con la disponibilidad: el bebé sabe, gracias a claves visuales y auditivas, que los padres están presentes.

Sig: Dolores Norton, de Chicago, realizó un estudio con una cámara de vídeo que grababa las 24 horas del día[14] y entre sus observaciones destaca que no hubiera secuencias de interacción, se producían algunos intentos leves pero no secuencias de interacción prolongadas. El *National Institute of Child Health and Development* está examinando los cuidados que se dispensan a los niños en hogares y en centros infantiles, y ha encontrado que es la sensibilidad y la calidad de la interacción entre el bebé y el adulto lo que cuenta en el desarrollo del lenguaje y de las capacidades cognitivas y emocionales.

Tbb: En otras culturas no es habitual dejar a los pequeños en el suelo para que se entretengan tanto como lo hacemos en la nuestra. Las madres los cargan atados a su cuerpo durante todo el día mientras se dedican a sus faenas. En Corea, los llevan a la espalda, una postura que no facilita la comunicación oral, pero tal vez no persigan convertir a los pequeños en individuos independientes, quizá prefieren que sean estables, equilibrados, silenciosos y felices y que se preocupen por las personas que les rodean.

Sig: En nuestra cultura esperamos que sean autónomos muy pronto. Un bebé de ocho meses que aprende a gatear en un hogar estimulante comienza a experimentar cantidad de interacciones que, en su momento, se irán ampliando. Recibirá mucha interacción recíproca porque es él quien la inicia, bien con sus hermanos y familiares o con otras personas. Cuando hablamos de interacción recíproca, no nos referimos únicamente a los cuidados de la madre, incluimos los del padre, hermanos y hermanas, canguros, niñeras y otros miembros de la familia.

Interacciones emocionales

Son estas estimulantes experiencias emocionales las que preparan el terreno. El

bebé tiene que querer algo y la movilización es la intención que le lleva hasta un encuentro que le proporciona una experiencia emocional y cognitiva al mismo tiempo. Cada experiencia, por definición, posee cierta cantidad de afecto, pero si midiéramos su validez, las que son emocionalmente más significativas son las que captan su deseo y alimentan su inteligencia.

Tbb: Los recién nacidos, y esto lo tengo recogido en grabaciones de vídeo, exhiben expresiones faciales variadas y diferentes cuando ven una cara humana y cuando ven un objeto. Los observadores saben, por la cara del bebé, si éste está mirando un objeto o a una persona. Esto se construye durante el nacimiento y los padres primerizos son sensibles a esta diferencia incluso aunque no sean conscientes de ello.

Sig: Es el ejemplo perfecto de cómo un bebé comienza a clasificar la experiencia en función de significados emocionales. Pero si la cara o el objeto no son de su agrado o no le proporcionan placer o alborozo, es probable que no haga esa diferenciación.

Tbb: Tiffany Field realizó estudios en los que demostraba que las sonrisas de los bebés aumentaban cuando se les sonreía y su vocalización, cuando se les respondía, es decir, si el adulto reproduce los sonidos que el bebé[15] emite, la posibilidad de respuesta aumenta considerablemente. El bebé parece entender: «Vaya, repiten todo lo que hago». Hicimos algunos estudios para analizar estas respuestas desde otra perspectiva: si el bebé sonríe, ¿qué probabilidades hay de que la madre le sonría? Las probabilidades llegaron a ser del 80%, en contraste con otras conductas como tocarle, responder a sus vocalizaciones o cualquier otra. La probabilidad de que una madre o padre receptivos repitan lo que hace el bebé es muy elevada.

Sig: Sí, en efecto, son la clave de todo este juego recíproco del que venimos hablando. Un excelente argumento teórico adicional a favor de la importancia de los contactos emocionales para el crecimiento cognitivo y social es que cuando se producen se activan muchas áreas diferentes del cerebro y, con frecuencia, se integra el derecho con el izquierdo, así como con otros componentes. El sistema afectivo al completo está activo, se ramifica por todo el córtex y se establecen conexiones con el sistema visual, auditivo y espacial, de modo que las experiencias emocionales crean mucha más síntesis. Si pudiéramos obtener tomografías del cerebro (PET) de bebés cuando están jugando, cuando están involucrándose emocionalmente y relacionándose, veríamos muchas áreas encendidas.

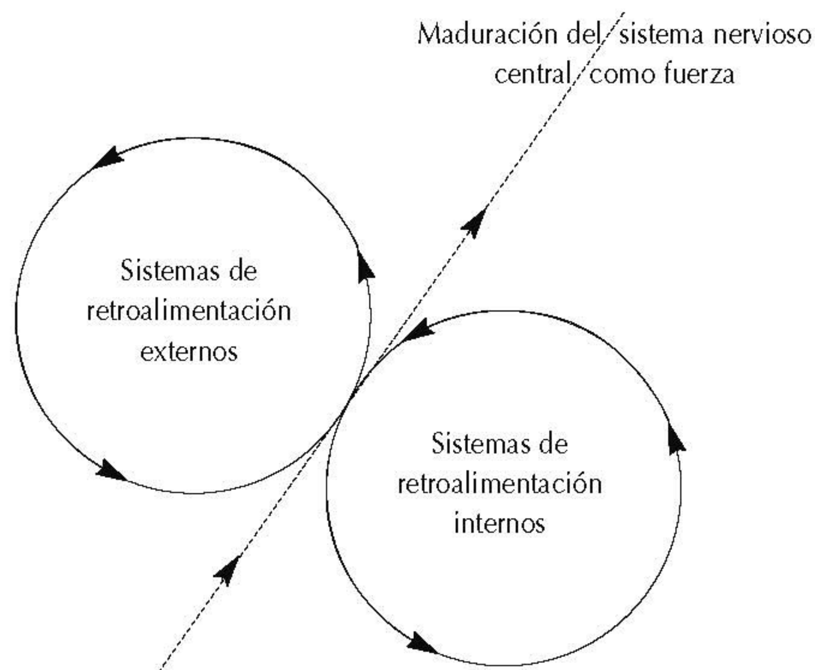
Tbb: Recuerdo el diagrama que suelo mostrar para representar cómo se alimenta el sistema nervioso central: dos circuitos, un sistema externo y uno interno de retroalimentación. (Véase la figura 1.)

Tengo la sensación de que cuando repetimos algo de lo que el bebé hace, estamos nutriendo ambos sistemas de retroalimentación, le estamos diciendo:

«Lo que acabas de hacer es estupendo». Creo que tiene el mismo efecto que un rostro o un objeto, pero el objeto sólo alimenta un sistema, no toda la masa de sistemas en conjunto que has mencionado, no hay reconocimiento de lo que el bebé acaba de hacer. El siguiente paso consiste, una vez reforzado lo que el bebé emite, en esperar a que se exprese y haga una demanda. Pienso en esa idea de la «separación/individuación» y cómo la madre que respeta la iniciativa del bebé se convierte en un estímulo muy valioso para el desarrollo de su ego. Si no hay respeto y si se ignoran los esfuerzos del bebé cuando comienza a hacer la separación y hasta que se convierte en una persona independiente, este tipo de crecimiento puede verse afectado. Ahora tenemos que comprobar todo lo que se pierde cuando no se valoran las producciones del bebé y no se responde a ellas.

Sig: Cuando se lee la señal del bebé y se responde a ella, acontece una auténtica interacción recíproca que incorpora la iniciativa del bebé. Primero jugamos, por lo general, para entretener al bebé, fingiendo caras graciosas o llamando su atención para que nos mire, pero conseguiremos entablar una interacción si a medida que pasa el primer año de vida y organiza el sistema nervioso, dejamos que sea el bebé quien tome la iniciativa. Al hacerlo así, respetamos la individualidad y unicidad de un modo más sutil que cuando dejamos que gatee en el suelo o lo sentamos en nuestro regazo, porque estamos desafiando su iniciativa y abriendo nuevos círculos de comunicación.

Figura 1. Tres fuentes de energía para el desarrollo



Tbb: Creo que comienza en una fase tan temprana como son los dos meses, cuando la madre espera a que el bebé haga algo antes de responderle. El escenario está preparado aunque quizá no sea obvio. Esperar a que el bebé actúe para después repetir lo que hace ayuda a reforzarlo.

Sig: Así es, comienza a muy temprana edad. Cuanto más se responde a la iniciativa del bebé, en especial a estas primeras manifestaciones emocionales, una tímida sonrisa o mirada, antes comenzará el proceso. Esto sucede al mismo tiempo que se forja la relación. La individualización, la diferenciación, es decir, el tira y afloja y todo lo que conlleva tiene lugar como parte del mismo proceso. Los bebés aprenden a amar cuando se les trata como a seres únicos.

Tbb: A tan corta edad, la madre también está respetando el sistema homeostático. El bebé asciende hasta un pico de alborozo y después se le permite descender. Jugar con un bebé requiere respetar su sistema psicológico además de su sistema motor, afectivo y cognitivo.

Sig: Dicho de otro modo, esta primera relación necesita un alto nivel de sincronización entre los sistemas del pequeño y los del adulto que le cuida, sea la madre, el padre u otra persona.

Tbb: Al definir esta necesidad básica, afirmamos que la relación entre el bebé y la persona que lo cuida constituye un sistema unificado. Esto es lo que intentamos mostrar en el programa de televisión *Lo que todos los bebés saben,* enseñar al público a prestar atención a la conducta de sus hijos como si se tratara de un lenguaje, y a respetarlo como tal. Si urgimos a los padres a que lo respeten y reaccionen a él adecuadamente, estaremos favoreciendo el desarrollo temprano del cerebro.

Sig: Pero lanzaste una idea aún más profunda, la referente a que una relación emocional de la madre o el padre con el bebé en la que este lenguaje está involucrado es el primer paso en el desarrollo y no debe darse por supuesto porque constituye la viga maestra y los cimientos. Leer las señales del bebé y construir una relación exige una gran cantidad de afectividad sincronizada, hay que disfrutar del bebé, sentirse parte del bebé y aún así, interactuar de forma recíproca. El respeto por la iniciativa e idiosincrasia del bebé es una tarea psicológica nada fácil que no se aprende improvisando, no se aprende si no se invierte en él, porque la calidad de la empatía y de la sincronía nunca será la misma.

Tbb: Esto me lleva a plantear otra pregunta, ¿qué es peor, un trauma o el abandono y la falta de afecto? Si existe una base de confianza, parece ser que el niño puede superar traumas que no hayan sido demasiado severos. Siempre me intrigó el hecho de que si existe una relación temprana sólida y la expectativa de recibir una respuesta, el bebé no desiste en sus intentos hasta arrancar la respuesta. Lo hemos visto en los estudios[16] sobre expresiones faciales, en los que las madres dejaban de responder temporalmente al bebé, que seguía

intentando nuevas formas de volver a abrazarla porque espera que suceda así, porque él puede conseguirlo. Si la madre está demasiado deprimida como para responder y el bebé no ha tenido oportunidad de interactuar con ella en el pasado, dejará de intentarlo después de tres o cuatro intentos. Esto es muy importante, los cimientos firmes que coloca la madre constituyen realmente la base sobre la que aumenta la resistencia y la capacidad de adaptación del bebé.

Sig: Lo peor que le puede suceder a un bebé es no tener a una persona que le dé afecto o no sentirse seguro con la persona que le cuida. Si falta esta figura, por ejemplo, en un entorno institucional o cuando la madre es ambivalente o incoherente, esta necesidad queda insatisfecha. Lo peor es no tener a nadie o sentir inseguridad. Los pequeños son capaces de aferrarse a un mal padre o madre con tal de no enfrentarse a una situación desconocida. El mayor temor durante esta etapa es la pérdida de la relación primaria. Cuando hablamos de las relaciones afectivas positivas, no nos referimos a una tierra de jauja donde no hay angustia, enfado, irritación ni retos. Podemos observar todas estas emociones en un bebé de pocos meses. La madre que lo entiende como una parte de la relación, que mantiene una idea realista sobre las relaciones, puede ser más afectiva. Si cuando el bebé se enfada, el adulto se encierra y se retira, el bebé experimenta el sentimiento de que la ira conduce a la pérdida, al desapego. Si los padres saben darle su afecto e intentan calmarlo cambiando el tono de voz («Ah, estás enfadado con mamá, voy a ver cómo lo arreglo»), el bebé capta el mensaje de que, entre su madre y él, hay gran cantidad de emociones en juego. Existe el placer y la confianza, pero también existe la ira, el desafío, la frustración y la negatividad. El bebé aprende que, aunque los desafíe, sus padres siempre estarán a su lado.

Tbb: Mi colega Joshua Sparrow lo llama «poner a prueba la tolerancia ante el afecto negativo». Me parece interesante que un bebé ponga a prueba la tolerancia hasta el segundo año de vida.

Sig: Necesita tener la seguridad de que se puede dar la vuelta sin que sus padres desaparezcan. Con esa seguridad, puede dedicarse a experimentar la separación, la rabia, el desafío y el alborozo. Si se ve obligado a mirar de reojo, tendrá que ser mucho más precavido y responderá con negatividad.

Tbb: El síndrome de «el niño vulnerable» es justo lo contrario. La madre no le permite nunca tener el control, no le pierde de vista, le sobreprotege y le priva de la propia retroalimentación interna, se vuelve dependiente de ella para todo lo que sea captar señales y asumir el control, y nunca aprende a confiar en sí mismo.

Sig: Cuando la persona que cuida al bebé sigue su propio ritmo en lugar del pequeño, surge una relación pero no es la relación equilibrada en la que el adulto está realmente reforzando o considerando al pequeño.

Tbb: Los padres tienen que saber esto, tienen que saber que el bebé puede manipular la parte negativa y que ellos también. Se convierte en un equilibrio de expectativas y de confianza en el que cada miembro de la díada valora al otro.

Sig: Con el tiempo, esta relación se convierte en una experiencia integradora. El psicoanálisis la denomina separación del ego y estado afectivo polarizado. En general, aprecio esto a los dos años, cuando la madre o la persona que cuida al pequeño es incapaz de transmitirle afecto si está irritado. El bebé tiene separado el amor de la ira pero, cuando se le transmite afecto, aunque esté enfadado o en otro estado emocional, comienza a aprender que emociones diferentes, como el amor y el odio, pueden conectarse entre sí.

Tbb: En la formación que impartimos para la implementación de nuestro modelo *momentos clave*[17] siempre insisto en la existencia de un sentimiento negativo de agresividad en el bebé y en la madre también, toda pasión es a la vez negativa y positiva, porque sin la parte negativa no existiría la positiva. Creo necesario recordarlo.

Sig: Debemos distinguir las emociones negativas de las experiencias traumáticas. Existen investigaciones sobre traumas que muestran las reacciones emocionales y psicológicas de niños sometidos a estrés agudo. Este tipo de estrés extremo se observa en bebés que no poseen esta placentera base de seguridad. Cuando se produce una situación de pánico tremendo, por ejemplo, cuando un niño es víctima de abusos sexuales o físicos, todo el sistema de estrés asume el mando. Los bebés que sufren abandono o maltrato se vuelven cautelosos y asustadizos. Estas pautas psicológicas no son necesariamente irreversibles. Si se expone de nuevo al bebé al contacto afectivo y a la seguridad y a la comodidad, es frecuente que, aunque lleve mucho más tiempo, integren esas pautas negativas como parte de las relaciones y se desenvuelvan bastante bien (si el estrés no ha sido muy prolongado en el tiempo y no ha afectado a las fases del desarrollo motor, cognitivo y otros). Pero una relación afectiva estable e íntima debe existir en primer lugar, es la herramienta que se puede usar para que el bebé se recupere del estrés. Claro que cuando el estrés es crónico, el proceso de recuperación llega a durar años.

Divorcio y custodia

Tbb: ¿Cómo podemos preservar esta sólida relación primaria en una situación de divorcio? ¿Cuáles son los derechos en la custodia y cuáles en el régimen de visitas? Tenemos que tratar más a fondo el tema de las visitas y las noches. ¿A qué edad permitimos que el pequeño duerma fuera de casa con el progenitor que no tiene la custodia?

Sig: Si el divorcio es amistoso y los padres viven cerca y son responsables,

recomiendo que mantengan una relación con el bebé lo más parecida a cuando estaban casados. La situación ideal es que el padre y la madre vean al pequeño todos los días, para fomentar que se sienta seguro y cómodo con ambos. Si dedican abundante tiempo a estar con él y pueden ayudarle a ser feliz (por ejemplo, si permite que cualquiera de los dos le consuele cuando se excita), entonces se permite que pase las noches fuera más temprano.

Lo normal es que esté una buena parte del tiempo con la madre y casi nada con el padre, o viceversa. En estos casos, no soy partidario de que duerma con la segunda persona hasta que no tenga tres años e, incluso entonces, dependerá de las circunstancias del niño y de si está preparado o se siente cómodo en la situación. Aunque siempre hay que tener en cuenta las condiciones individuales, en general la madre debería contar con la presencia frecuente del padre, para que juegue con su hijo, porque cuanto más lo reconforte y lo alimente el segundo cuidador y cuanto antes se convierta en una persona segura para el pequeño, antes surgirá la posibilidad de que pasen la noche juntos y fuera de su casa. Si el segundo cuidador ve al niño cuatro o cinco veces a la semana, la transición se producirá de una forma natural.

En una ocasión, se me consultó el caso de un pequeño de cuatro años cuyo padre quería llevarlo dos semanas de vacaciones en verano. Les aconsejé que fuera la madre también y pasaran unas vacaciones familiares porque nunca se había separado de ella más de tres días seguidos, y entre tres y 14 hay bastante diferencia. Es algo que debe hacerse poco a poco, sin brusquedad. Finalmente llegaron a un acuerdo.

Tbb: Los tres años me parece una edad adecuada para permitir que pasen una noche fuera de casa. Si el niño duerme solo y tiene recursos por la noche, estará preparado, pero siempre deberá regularse en función de su temperamento y su reacción a la separación de la figura parental con la que vive.

Sig: ¿Qué aconsejarías a los jueces en los casos de padres que no ven mucho a sus hijos de dos y tres años, cuando solicitan un fin de semana con tres noches? ¿Deberían denegarlo rotundamente?

Tbb: Es lo más probable, sí.

Sig: ¿También aconsejarías denegar un permiso de una semana o más durante el verano? Sin embargo, vemos numerosos casos en los que por mandato judicial se separa a los hijos de su cuidador principal.

En una ocasión durante mi práctica profesional, una niña necesitó más de dos meses para recuperar la seguridad con su madre después de pasar estancias demasiado prolongadas con su padre en un momento en que no estaba preparada. Aumentar los días de visita ayuda en gran medida a construir la seguridad con la otra figura parental.

Tbb: Cuando tratamos la custodia compartida, debemos dar mejores

directrices[18]. El problema principal se presenta cuando el padre no es capaz de dominar la ira y los sentimientos competitivos e involucra al pequeño. El futuro de los hijos de hogares divorciados depende de si se les libera del antagonismo de los progenitores. La hija o el hijo de divorciados está convencido de que ha sido culpa suya, que si se hubiera portado mejor, sus padres no se habrían separado, la familia seguiría unida. El segundo miedo es el abandono: «Si mi padre me abandona, mi madre también lo hará». Las visitas de quien no tiene la custodia deben ser previsibles y seguras, no deben interrumpir la rutina del pequeño porque la rutina constituye una gran fuente de reafirmación. Las visitas y las separaciones con sus noches incluidas tienen que entenderse como una amenaza potencial para los niños. Y aún así, el progenitor que no tiene la custodia tiene que estar a su disposición. En cada discusión hay que valorar muchos aspectos; la etapa de desarrollo del niño, su ajuste al divorcio, la seguridad que tiene de que cada figura cumplirá sus promesas. Las visitas regulares del progenitor que no tiene la custodia son perfectas siempre que no interrumpan la rutina familiar, el bienestar del pequeño es la prioridad absoluta. En la actualidad, los jueces han reconocido los problemas del padre ausente, pero no consideran que el ajuste del niño sea una pieza fundamental. (Véase las directrices para los juzgados de familia, al final de este capítulo [pp. 75-76].)

Sig: Una serie de familias ha optado por una solución en la que los hijos se quedan a vivir en el hogar familiar y son los padres quienes se turnan los días que pasan con ellos. Las familias que eligen esta medida creen que los niños deben tener su propia habitación y la seguridad que les proporciona y que son ellos, los padres, los que deben desplazarse. Si el nivel económico permite mantener la casa original y vivir en un apartamento, cada progenitor pasaría media semana en la casa y la otra media en el apartamento. Esta solución es más complicada y hay que diseñar bien la logística.

Tbb: Si enseñamos a los padres lo que deben esperar y algunas directrices básicas para moverse de un hogar a otro, o bien si es demasiado temprano para que un pequeño pase las noches fuera porque interferiría en el desarrollo infantil, podrían tomar ellos la decisión.

Sig: Como hemos dicho, está el problema de separar a los pequeños de su madre durante una semana o dos en verano o fines de semana largos antes de que estén preparados. Con tres o cuatro años, en general, no están preparados para separarse durante dos semanas. Lo estarán a los cinco, los seis o los siete años. Si la separación se produce de forma escalonada y progresiva y el segundo adulto se relaciona con el pequeño diariamente, la transición sucederá en menos tiempo.

El segundo punto que busco en un divorcio es el acceso fácil a ambos progenitores. Es mejor que vivan cerca o saber si comparten o no la misma casa de forma que durante la edad escolar, los hijos pueden caminar o ir en bicicleta

de una casa a la otra, y asistir a la misma escuela independientemente de donde vivan y tener amigos en ambas casas. Así los niños adquieren más control de acceso a su madre y a su padre. Siempre es mejor que sea el niño quien toma la iniciativa en la búsqueda de acercamiento. Ha funcionado muy bien en algunos casos, pero es necesario contar con padres que consideren que los niños son lo primero.

A los padres divorciados les digo que el pasado es pasado y que ahora están relacionados de por vida debido a sus hijos. Son familia, pertenecen a la misma familia, les guste o no y se trata de comprobar si van a actuar de forma civilizada por el bien de sus hijos, o si van a perjudicarlos. No pueden evitar tener que relacionarse porque los niños necesitan a ambas figuras. Algunos padres tienen que acudir a terapia durante mucho tiempo; otros son capaces de solucionarlo por sí solos.

Tbb: Todavía asumimos la presencia de la madre o de una cuidadora afectiva primaria, alguien que se responsabilice de todo lo concerniente al pequeño.

Sig: Lo ideal sería que existieran dos figuras de afecto desde el primer día, pero no es frecuente. El fin de utilizar la mano derecha e izquierda a un tiempo, la existencia de dos figuras afectivas a la vez no está en la mente de las parejas, sino que es la madre quien asume el papel de primera figura afectiva y el padre la segunda, por regla general. Cuando existen dos figuras afectivas, el divorcio es sencillo pero debe comenzar muy temprano, algo que no sucede casi nunca. ¿Cómo pueden evaluar la situación en los juzgados?

Tbb: Los juzgados están sobrecargados y no tienen tiempo. Tampoco disponen de información para valorar la situación familiar, tal vez si la tuvieran, podrían tomar una decisión más fundada en el tiempo que dedican a cada caso.

Sig: Ha llegado el momento de que los padres asuman su responsabilidad y lo cierto es que nos movemos en esa dirección. Hasta ahora, la carga de los hijos ha recaído sobre la mujer, siendo pocos los casos de custodia compartida. Recientemente, los tribunales han llegado a la conclusión de que los hombres también deben responsabilizarse de sus hijos y han comenzado a dictar sentencias de cuidado compartido, en algunas ocasiones con repercusiones un tanto disparatadas, como el caso de una pareja que vivía en San Francisco y Chicago, respectivamente. Vinieron a la consulta de nuestra unidad y asumieron un papel activo una vez que alguien se tomó el tiempo de explicarles las necesidades de su hijo. Así consiguieron llegar a un acuerdo más ventajoso.

Un segundo aspecto que interfiere en la toma de decisiones adecuadas es el excesivo énfasis que se da a la solidaridad familiar, el intento por mantener las familias unidas cuando hacerlo a toda costa llega a ser muy destructivo. En mi opinión, debemos trabajar para conseguir un examen lo más completo posible del desarrollo y las necesidades del niño, así como de la capacidad de los

padres. Con ello, los jueces podrían ayudar a encontrar la mejor solución respetando los intereses del pequeño.

Centros infantiles

Sig: Si las parejas son capaces de prestar los cuidados adecuados a sus hijos, es mejor que hasta los dos años de edad no se los deje en centros a tiempo completo, esto es, entre 30 y 40 horas a la semana. En las investigaciones y en mis observaciones clínicas, he comprobado que la mayor parte de los centros –y, con frecuencia, la relación entre el bebé y la cuidadora– es peor de lo deseable. Además, el ratio de cuatro bebés por adulto, o de seis cuando tienen una año, unido a los constantes cambios de personal, los bajos salarios, la preparación insuficiente y el cambio de cuidador cada año dificultan el desarrollo de relaciones afectivas estables y de calidad durante esos primeros años. La pregunta es, ¿son capaces las parejas de ocuparse de la crianza de sus hijos como antes sin depender de servicios externos?

Tbb: Yo también soy partidario de que hasta los dos años no acudan a ningún centro, pero en la actualidad son multitud las parejas que no pueden hacerse cargo de sus hijos a tiempo completo.

Sig: ¿Es una de las razones por las que las parejas no pueden hacer una diferencia en el modo en que hoy se cría a los hijos?

Tbb: Las expectativas están cambiando en una sociedad cuya tasa de divorcio ha subido hasta el 50%. Las expectativas ante el matrimonio han variado y creo que lo mismo sucede en la forma en que las madres asumen el papel de ama de casa. En la generación anterior, se esperaba que la mayoría de las madres se quedara en casa, era más sencillo para ellas asumir el papel. Hoy, esa expectativa ha cambiado totalmente y es difícil volver atrás.

Sig: Desde la perspectiva infantil, sin embargo, observemos su primer año de vida si asiste a un centro durante 40 horas o más a la semana. ¿Cómo desarrolla el bebé las relaciones en esta situación?

Tbb: Los bebés son capaces de establecer varias relaciones de apego significativas aunque espero que las primarias correspondan a la madre y al padre, y las secundarias, al resto de personas.

En una ocasión, visité un centro en el que todas las madres se encontraban presentes; pasado un rato, se quedó una madre sola y todos los bebés gravitaban a su alrededor; me dirigí a las personas que trabajaban en el centro y les dije: «Realmente parece que os ignoran», a lo que respondieron «Cuando hay una madre presente, nosotras no existimos». Los niños diferenciaban entre las personas y las madres, aunque no fuera la suya, bastaba con que fuera una madre.

Sig: En los centros infantiles que visito, veo a cantidad de pequeños emocionalmente hambrientos, que se acercan a cualquier adulto y se quedan junto a él. Ese acercamiento a las madres es simplemente un acercamiento a cualquiera que les preste atención, bastante indiscriminado. Lo podemos observar también en los orfanatos, donde existen tantas carencias emocionales. Un minuto aquí y allá de interacción recíproca durante la comida y el cambio de pañales no es suficiente para cubrir la necesidad de seguridad y la sensación de que alguien les cuida.

Si vamos a dar a las parejas opciones flexibles, hay que mejorar los centros infantiles y reducir el número de horas que los pequeños pasan allí durante la semana.

Tbb: Repito que la decisión debe ser única para cada situación, se deben sopesar los aspectos a favor y en contra, no se puede ir diciendo a la gente lo que debe hacer. Hay personas que son mejores padres y madres si tienen una salida, una vía de escape, pero es necesario que el bebé disponga de una segunda persona de apego óptima.

Sig: Cuando hablo con estudiantes de la universidad, les suelo preguntar sobre sus expectativas respecto a los hijos. Cuando piensan en su carrera y en el matrimonio, ¿tienen en cuenta la crianza de los hijos además de las demandas profesionales? ¿Su pareja es neurocirujano o van a ser ambos neurocirujanos? ¿Han decidido tener varios hijos? Dos neurocirujanos en una familia con hijos es más difícil y exigente de lo que piensan. Por otra parte, si dos personas se casan y ambas quieren un desarrollo profesional, uno como escritor y otro como psicólogo, pueden tener más control del tiempo, ya que cada uno podría trabajar dos tercios o uno de ellos media jornada y utilizar los centros infantiles las horas restantes. Pero muchas de estas parejas, padres potenciales, no lo han considerado, desean tener descendencia, desarrollarse profesionalmente y no ven ningún problema. Lo que se les hace creer hoy día es que los centros infantiles durante los primeros años ofrecen cuidados tan buenos o incluso mejores de los que ellos prestarían: «Tendré un bebé, tomaré dos meses de permiso, llevaré al bebé a un centro y seré abogado y mi mujer abogada; trabajaremos hasta las ocho de la tarde, recogeremos al pequeño, iremos a casa y jugaremos una hora». En este tipo de familias, los niños no reciben los cuidados básicos que requiere el afecto.

Tbb: Cuando me encuentro con una de esas familias, percibo mucho sufrimiento porque se ignoran los intereses del niño hasta tal punto que por fuerza surge el mecanismo de negación, ciertos temas son tan dolorosos que los padres se ven obligados a protegerse con mecanismos de defensa.

Sig: Pero ¿apoyamos el uso de estos mecanismos o les ayudamos a superar la situación? Cuando las parejas deciden con antelación, algunas planifican con flexibilidad su tiempo para dedicarse a la familia, a veces es el padre y a veces

la madre quien se queda en casa. Las parejas que son ambivalentes y tienden a utilizar la negación suelen buscar dónde informarse, pero reciben una información equivocada, se les dice que no hay diferencia. Si los futuros progenitores estuvieran mejor informados sobre la necesidad de las relaciones afectivas estables, tal vez fueran más realistas a la hora de planificar su futuro, se darían cuenta de las dificultades para cultivar esta relación cuando ambos trabajan y dejan a sus hijos en un centro infantil a tiempo completo. Si conocieran las diferencias, elegirían otras alternativas, por ejemplo, si pueden permitirse económicamente tener a alguien en casa que congenia con el bebé y mantienen a esa persona durante años, aumentan las posibilidades de éxito. En los centros infantiles, los cuidadores cambian cada año, la movilidad laboral es tan elevada que se puede llegar hasta dos cambios por año. Para cuando el pequeño cumple un año, ha conocido a tres cuidadores diferentes. La precariedad laboral y la falta de formación contribuyen a esta situación. El personal de un centro infantil no es la figura *metapelet* de un kibbutz de Israel, una persona estable en la vida de un niño hasta que cumple cuatro o cinco años. Esta persona no tiene que ser necesariamente la madre, puede ser el abuelo o la abuela, pero los pequeños necesitan una persona que permanezca en su vida durante mucho tiempo.

Tbb: Para mejorar los centros infantiles, tres bebés por adulto es el máximo aconsejable hasta el primer año, pero lo normal son cuatro por persona. Pensemos en una madre de trillizos y en las dificultades que le presenta criar a tres hijos.

Sig: ¿Recomendamos que el bebé se mantenga con la misma persona durante los tres o cuatro primeros años? Por ejemplo, un grupo de personas permanecería con el grupo de bebés hasta que llegan a la etapa del gateo.

Tbb: Estaría bien siempre y cuando le gustaran los tres bebés, pero fallaría si no le gusta uno de ellos; en ese caso ¿se le cambiaría de grupo? Podrían evaluarse la compatibilidad entre cuidadora y bebé, igual que entre padres y bebé. Cuando cumplen uno, dos o tres años y teniendo en cuenta que un adulto sólo se encarga de cuatro pequeños, un cuarto niño se añadiría al grupo de tres. Este cuarto niño no disfrutaría del contacto con la misma persona.

Sig: El cuarto niño podría ser uno que llegara nuevo al centro. Para ponerlo en práctica es preciso ampliar la matrícula a niños de dos y tres años porque la mayoría de pequeños comienza a asistir a un centro a los tres años, en mayor medida que durante los dos primeros años. Por consiguiente, es preciso incentivar al personal de estos centros a fin de mantener la estabilidad con mejor formación y salarios.

Tbb: Es preciso aumentar los salarios y mejorar la posición, pues hoy en día se les considera «niñeras» con cierto desprecio.

Sig: Es algo que tenemos que corregir. Tenemos que dar a conocer los

elementos que conforman los cuidados que precisan los niños: la creación de un diálogo continuo en el que se reflejen y se acepten emociones diferentes.

A veces se encuentran personas cálidas, afectivas y emocionalmente receptivas, aun sin haber tenido ocasión de formarse y, a veces, se encuentra a gente joven que quiere adquirir experiencia con niños y que son de naturaleza sensible y flexible.

Tbb: El personal laboral de los centros infantiles necesita recargarse de energía constantemente porque ocuparse de los hijos ajenos es un trabajo muy exigente. Los padres podrían ser estas personas capaces de recargar de energía a los profesionales, y juntos podrían formar un equipo que comparte el desarrollo óptimo del niño.

Sig: Este punto debe abordarse desde la perspectiva de la prevención porque pertenece al ámbito de la salud pública.

Tbb: Cuando se debatía en el Congreso el destino de una partida de 22.000 millones de dólares a la mejora de los servicios de atención infantil, tuve la oportunidad de desplazarme a Washington para explicar que si se limitaban a repartir esa cantidad entre los Estados, el dinero se absorbería sin cumplir el objetivo. Sería mejor conceder el dinero en función de opciones basadas en la calidad (que sabemos cómo conseguir), una vez que cada Estado hubiera elegido su opción. A la hora de definir qué opciones arrojan mejores resultados, dijeron: «Ah, tenemos que investigar». Les expliqué que existían investigaciones abundantes y que lo que único que hacía falta era la voluntad para llevarlas a la práctica; entonces preguntaron si les podía indicar qué programas eran más eficaces, a lo que respondí que solo no, pero que podía convocar a un grupo de colegas que garantizara su calidad. Si no andamos con cuidado, los gobiernos estatales consumen en las altas esferas todo el dinero que se les ofrezca para atención infantil. El único sector capaz de marcar una diferencia y con poder de financiación e incluso motivación, si lo sabemos presentar adecuadamente, son las grandes empresas privadas. Si consiguiéramos que abrieran un centro en cada lugar de trabajo que contara con asistencia sanitaria preventiva, un centro infantil, otro de actividades extraescolares y un centro para mayores, llegaríamos a muchas personas. No creo que se deban utilizar las escuelas para hacer esto, pero Ed Zigler, de Yale, ha ideado un modelo llamado *Escuelas para el siglo xxi*. En dicho modelo, todas estas modalidades de atención se dispensan en edificios escolares que han dejado de utilizarse como tal para pasar a ser centros destinados a las familias en sus barrios o localidades (véase el listado de organizaciones en el Anexo 3).

En nuestro modelo *momentos clave*, recomendamos que en cada comunidad se abran centros para familias que cuenten con escuelas infantiles, asistencia sanitaria preventiva, actividades extraescolares y atención para personas mayores (véase el listado de organizaciones en el Anexo 3). Las familias

percibirían que se crean los pilares de la comunidad.

En el Hospital Infantil de Boston se ha puesto en marcha nuestro modelo *momentos clave* con objeto de formar a profesionales multidisciplinares destinados a aquellas comunidades preparadas para implementar un modelo relacional y con trabajo de calle (véase el listado de organizaciones en el Anexo 3). Pretendemos mejorar la asistencia sanitaria preventiva y los cuidados infantiles con varios objetivos: en cada visita de los padres con el niño o la niña, el especialista en cuidados infantiles o en atención primaria identifica los puntos fuertes y débiles de los padres. El desarrollo del niño es el idioma en el que se comunican el profesional y los padres, que son considerados los expertos en el desarrollo del pequeño, con una clara intención de reforzar su posición. Es una relación transaccional, no jerárquica, que cada día ofrece la oportunidad de comentar los progresos físicos y psicológicos del niño. Los 25 centros que han incorporado nuestras pautas están consiguiendo que las comunidades cambien para acercarse más a los padres. Nuestro objetivo es ofrecer un programa preventivo para el 40% de personas que no cuentan con servicios adecuados. Sabemos cómo hacerlo, ahora bien ¿lo lograremos?

Hogares de acogida y de adopción

Sig: Además de pensar en los hijos de madres y padres que trabajan, tenemos que pensar en los hogares de acogida o instituciones de otro tipo. Sabemos lo que ocurre en los orfanatos de los países europeos del Este, en los que no se dispone de personal que proporcione a los niños los cuidados afectivos básicos. En Estados Unidos, tenemos niños que van de un hogar de acogida en otro y que cambian frecuentemente de cuidadoras. También tenemos instituciones en las que viven los niños hasta que se trasladan a un hogar de acogida; dichas instituciones no están dotadas con personal que realmente invierta en los bebés o en los niños.

Tbb: En 1992, William Weld, entonces gobernador de Massachussets, nombró una comisión para los programas de acogida, compuesta de unas 20 personas entre las que me encontraba yo, con el cometido de mejorar el Departamento de Servicios Sociales[19]. Examinamos 100 casos elegidos al azar en los registros. Ninguno de ellos había tenido éxito; nadie sabía lo que el niño aportaba al hogar de acogida, ni cuáles eran sus necesidades; nadie se preocupaba de si la familia de acogida y el pequeño congeniaban. Y el resultado lógico era un peregrinaje de casa en casa que agravaba los problemas que el niño pudiera presentar.

Sig: ¿Qué porcentaje de esos 100 niños había estado en varias casas?

Tbb: La mayoría. El gobernador prestó atención a nuestro informe y se

nombró a un nuevo gerente que aportó su experiencia y puso en marcha un sistema de seguimiento. En cuanto comenzó el seguimiento, se redujo significativamente el número de cambios de casa de acogida. Recomendamos comenzar con una planificación, con un estudio inicial de los niños para que todos los implicados conocieran la situación (si habían sufrido maltrato o abandono, si procedían de familias que nunca les habían prestado atención). De este modo sabíamos en qué punto psicológico y emocional se encontraban las criaturas. En cuanto se puso en marcha este sistema, los niños fueron a los hogares adecuados, en los que se quedaban sin necesidad de cambios. Desde aquellos días hasta hoy, hemos cambiado mucho el panorama de la acogida en Massachussets.

Sig: Una vez examinado el pasado de los pequeños, ¿cuál era la solución práctica que ayudaba a que se tomaran mejores medidas?

Tbb: Hasta entonces lo único que se había hecho era poner parches. Comenzamos a conocer mejor a las familias de acogida, porque ya se habían hecho cargo de otros niños anteriormente y había información. Tras identificar las experiencias previas del niño, explicábamos a una madre de acogida (una mujer con dos hijos que deseaba el tercero) cómo era el temperamento y las peculiaridades de ese pequeño, de forma que ella fuera responsable en la decisión. Otro aspecto que conseguimos con nuestro trabajo fue fomentar la adopción de esos niños porque el sueño de que algún día pudieran volver con su familia biológica era, en demasiados casos, sólo un sueño. La adopción se posponía año tras año con la esperanza vana de que los padres se rehabilitaran, y los niños sufrían.

Sig: ¿Debería modificarse la legislación actual que dicta el aplazamiento de la adopción? Con lo que sabemos sobre la importancia de las primeras relaciones estables, la espera no beneficia a los niños.

Tbb: En Massachussets es preciso esperar un año hasta comprobar si la madre biológica reclama a su hijo.

Sig: ¿Qué sucede cuando la madre está dispuesta a renunciar completamente?

Tbb: En esos casos, la adopción es viable. La necesidad de que la adopción se lleve a cabo lo más temprano posible es la razón por la que inicié el NBAS[20]. En Massachussets, no estaba permitido adoptar a menores de cuatro meses porque a esa edad no es posible determinar si son neurológicamente normales o no. Comencé a trabajar en la *evaluación de la conducta neonatal* (NBA) para identificar a los niños susceptibles de ser adoptados antes y lograr cambiar la ley de cuatro a cero meses. Hoy es posible adoptar a un recién nacido si la madre cede la custodia. Pero no sé si la *evaluación de la conducta neonatal* se sigue utilizando de manera habitual, ojalá sea así. En algunos casos, se adoptan bebés sin que se les haya examinado. En Corea, la agencia de adopción exige

que la madre extranjera pase un mes en el país familiarizándose con el bebé.

Sig: Si no trabajamos con las madres, las agencias prolongan los periodos de acogida. La legislación concede demasiado tiempo para reclamar a un pequeño, lo que retrasa y, a menudo, interfiere en la adopción. Es justo todo lo contrario de la relación sólida y estable que recomendamos para los pequeños. Si se prolonga la acogida y se aplaza la adopción, estamos creando un estrés innecesario en el bebé. En lugar de esto, deberíamos conocer a la madre y al hijo y ayudarle a tomar una decisión beneficiosa porque es frecuente que necesite ayuda, bien para retomar a su hijo o para ceder su custodia. Los Estados y los tribunales tienen la obligación de reconocer que muchas de las medidas judiciales adoptadas son perjudiciales para el niño. Debemos planificar periodos de tramitación legal más breves, así como conceder por ley ayuda y asesoramiento psicológico a las madres para que puedan decidir en menos tiempo.

Tbb: También se dan situaciones en las que la pareja que va a adoptar conoce a la madre biológica durante el embarazo. ¿La presencia de la madre interfiere en el establecimiento de relaciones íntimas?

Sig: No, creo que no. En muchos casos, si funciona bien, la madre es menos proclive a reclamar a su hijo. En los casos en los que hemos intervenido, la madre se siente a menudo parte de la familia extensa.

Tbb: Pero existe el peligro de que los padres adoptivos se vean relegados a un segundo plano, en cierta manera, les puede preocupar la posibilidad de que la madre decida, de repente, recuperar a su hijo. Ahí está el caso de la niña que volvió con su madre después de que la adopción se hubiera producido. La madre había cuidado de ella durante el periodo neonatal y por supuesto que la quería recuperar.

Sig: ¿Hay algún momento concreto en que recomendemos la adopción, un momento en el que es demasiado tarde para reunir a la familia biológica?

Tbb: Está claro que hay que precisar un periodo de tiempo después del cual podemos afirmar que prevalecen los derechos del pequeño. Sin duda las mujeres tienen derechos, pero ¿se recuerdan en los tribunales los derechos de los bebés?

Sig: ¿Cuándo no se puede separar al bebé de una figura de apego? ¿Es posible afirmar que pasado cierto tiempo no podemos hacer eso con los pequeños?

Tbb: Creo que hay que estudiar cada caso concreto.

Sig: A los cuatro meses de edad, recomendaríamos que la transición fuera gradual. La madre adoptiva tiene que realizar la primera visita y comenzar una relación; después, tiene que prestar su apoyo y afecto, y permitir que la madre biológica o la de acogida vea también al bebé para que no se produzca la ansiedad de separación. La madre de acogida pasaría a ser como la abuela o

una tía, y formaría parte de la vida de la niña. Es preciso que la transición se haga manteniendo mucho contacto. Para el bebé lo peor es el tiempo que se retrase; una vez que ha pasado seis meses o más con una persona, separarle de ella supone comprometer las relaciones y el desarrollo del pequeño.

Tbb: ¿Por qué esperar hasta los seis meses? En mi opinión, cuatro es el límite para que se produzca la separación porque es en esa etapa cuando el bebé muestra las primeras señales de autonomía. Me temo que si se le cambia de ambiente, el proceso se deprime y las bases de la autonomía peligran. Si la madre biológica se responsabiliza de nuevo de su bebé, soy partidario de imponer un seguimiento exhaustivo que permita asegurar que hace lo correcto, porque los temas que afectan al niño son los más importantes. En los casos en que la madre quiere recuperar a su bebé, debería existir un sistema de apoyo real, conocer las razones por las que lo abandonó, ¿estaba deprimida?, ¿lo ha superado?, ¿era ambivalente?, ¿sigue siéndolo? Es fundamental realizar algún tipo de seguimiento.

Sig: La idea principal es que, a medida que el bebé crece y está más apegado a su cuidadora, cualquier separación actúa en detrimento del pequeño, aunque sean los padres biológicos quienes lo reclaman. La madre psicológica es la auténtica madre, Hemos sobreprotegido los derechos de los padres biológicos y olvidado los de los pequeños. Cuanto más tiempo transcurre, más apremiantes deben ser las razones por las que el bebé vuelve con su madre biológica. La pieza que falta en el sistema judicial es el menosprecio de los derechos del pequeño. Tenemos que explicar bien a los padres y a los jueces lo que le sucede al bebé: el bebé se va forjando una imagen de quién es como persona y un sentido de confianza y afecto mediante la relación con una figura de apego. Romper este apego bruscamente supone correr un gran riesgo y, en general, la gente no es consciente del sufrimiento que padecen los niños cuando sus apoyos desaparecen de esta forma.

Tbb: Tenemos que establecer y dejar claro a los padres y personas responsables en la toma de decisiones sobre la infancia, lo que creemos que sucede durante los tres primeros años de vida, cuando tienen lugar tres maduraciones claves: la primera es un sentido claro de la autoestima; la segunda es la confianza y la consideración por las personas; la tercera es la motivación para el aprendizaje. Estas tres maduraciones, por lo menos, están en peligro si algo grave ocurre durante los tres primeros años en la relación primaria del pequeño.

Sig: Exacto, las tres están en peligro. Además, el bebé está sentando las bases del aprendizaje de la intimidad. Al formarse un sentido del yo basado en la intimidad, la confianza y el contacto con los demás, surge la calidez y la compasión. También aprende, mediante la reciprocidad, el sentido de la intención, el propósito y la voluntad, lo que le lleva a ser lógico y organizado;

aprende que sus actos tienen impacto y que puede forzar que sucedan cosas. Durante el segundo año, este creciente sentido del yo le ayuda a encajar los pequeños elementos en la persona. En esta etapa pre-oral aprende a solucionar problemas y después aprende a utilizar las ideas y a formarse un sentido del yo en cuanto a quienes somos como personas. Es ahora cuando comenzamos a observar el altruismo. En general, no pensamos lo suficiente en todo lo que sucede durante los tres primeros años de vida, una etapa en la que arriesgamos la estabilidad infantil y ponemos en peligro la maduración emocional y cognitiva cuando jugamos a la ruleta rusa con la acogida, la adopción y la custodia. Si explicáramos la necesidad de estas maduraciones, tendríamos un sólido argumento para promover lo que más conviene a los pequeños.

Tbb: También se debe tener en cuenta la preparación y la evolución de la familia adoptiva. Muchas de las parejas que adoptan son vulnerables, en especial si la razón para adoptar es la infertilidad. Uno se siente fracasado y el otro debe aceptarlo, entonces tienen que tomar la decisión. Durante el periodo de espera, se va construyendo la ansiedad y la anticipación de querer ser unos padres ideales. Procedente de otro entorno o de otra cultura, es muy probable que el bebé se muestre hipersensible y desbordado con el cambio. Su entorno previo puede haber sido deficiente, pero aún así, el ajuste que tiene que realizar le va a hacer sufrir. Con cuatro meses, diría que necesita un mes de sufrimiento y reajuste; con un año, necesita al menos dos meses. Debido a esta hipersensibilidad, el bebé rechaza a los entusiastas padres adoptivos, no les mira, no acepta sus propuestas, no come, se siente lejano o frágil. Esto, a su vez, refuerza la vulnerabilidad de los padres, quienes con todo lo que sabemos sobre la influencia intrauterina quizá vean que el pequeño está tocado por alguna experiencia traumática de esa índole y comienzan a anticipar el fracaso. Podríamos preparar a los padres adoptivos para el periodo de ajuste y evitar estos fracasos.

Madres en régimen penitenciario

Tbb: ¿Qué podemos decir de las madres que están en la cárcel? Durante el primer año, las probabilidades de que se rehabiliten gracias a la fortaleza que les transmite su hijo son muy elevadas y las de herir al bebé por estar con su madre son muy reducidas, por esta razón soy partidario de que sigan juntos.

Sig: Tiene sentido si la madre va a permanecer en la cárcel uno o dos años. Si sale trascurrido ese tiempo, el programa debería ser de dos años o procurar que la madre permanezca en régimen domiciliario. Lo que no es recomendable es que el niño pase un año con ella, después se separen durante otro año para volver a reunirse. Si la condena es de un año, recomiendo que su hijo

permanezca con ella y es aconsejable cuando el embarazo y el parto han tenido lugar en prisión, pero no cuando los pequeños tienen cinco o seis años.

Tbb: Jean Harris implantó un programa de estas características en el estado de Nueva York (Sing Sing) que dio muy buenos resultados.

Sig: Si la madre cumple condena de 10 años por un delito grave, la situación se complica. Tal vez el pequeño podría criarse con la abuela y visitar a la madre con asiduidad.

Tbb: Preferiría que el bebé permaneciera con la madre durante el primer año porque sería terapéutico para ella.

Sig: Es ciertamente terapéutico para la madre, pero ¿para el pequeño?

Tbb: La experiencia saldría bien si el pequeño fuera después con la abuela, pero si no hay nadie de la familia que pueda hacerse cargo después del primer año, debe decidirse qué es lo mejor para el bebé, ya que tal vez no sea permanecer con la madre. En cualquier caso, cuanto antes se tome la decisión, más estable será el entorno que se ofrezca a ese pequeño.

Sig: Si la madre tiene que permanecer en la cárcel uno, dos o tres años y tiene buena conducta, podría vivir en régimen domiciliario para atender a su hijo. El programa ha de orientarse, por encima de todo, a mantenerles unidos hasta que la madre abandone la cárcel, no sólo durante un año; ahora bien, si la madre tiene diez años de condena y no hay abuela, estoy de acuerdo en que lo mejor es la adopción. En las circunstancias en las que la madre o una tía pueden criar al pequeño, la duda está en si es conveniente que el bebé esté junto a su madre durante un año en la cárcel y apegarse a ella para luego formar una nueva relación con la abuela, o si es preferible que viva con la abuela y simplemente visite a la madre.

Tbb: Es mejor tener el amor y después perderlo, que no haber amado nunca.

Sig: Pero el bebé podría enamorarse de la abuela o de la tía.

Tbb: Que un bebé esté bien cuidado con alguien privado de libertad es una realidad. ¿Recuerdas el estudio[21] de Skeels y Skodak acerca de las madres que vivían en instituciones? Se trataba de mujeres con problemas graves que residían en centros institucionales y cuya única actividad era jugar con los bebés. Pasaban con el bebé la mitad del tiempo que estaba despierto. Creo que es importante señalarlo, tal vez privadas de libertad eran mejores madres de lo que hubieran sido de otro modo. Para el pequeño es muy buen comienzo, después, la abuela puede hacerse cargo, pero cuando la madre ha cometido delitos muy graves, me preocupan esos abuelos con los que supuestamente viviría el pequeño.

Orfanatos y casas de acogida

Sig: Siguiendo con este tema, ¿qué otras modalidades institucionales existen además de los hogares de acogida? Hay un periodo de transición hasta que se inicia la acogida, son situaciones de grupo previas.

Tbb: En EEUU se ha experimentado un gran rechazo a los orfanatos y no sé cuántos siguen en funcionamiento.

Sig: Algunas casas de acogida son como familias de transición. El problema de instituciones grandes como los orfanatos es la tendencia al cuidado impersonal; los hogares de grupo, al ser más reducidos, logran ser más personales.

Tbb: Si queremos que las profesionales que trabajan en estos hogares den afecto a los niños, ¿qué tipo de afecto les ofrecemos nosotros?

En estos puestos de trabajo, el síndrome del trabajador quemado está a la vuelta de la esquina y se manifiesta de formas diversas, por ejemplo, con descuido, maltrato e incluso odio hacia los niños que se tienen al cargo. Podríamos sugerir que los profesionales de las instituciones dispongan de sesiones de grupo semanales y supervisión, que cuenten con un mentor con quien comentar sus problemas, que sean evaluados periódicamente para identificar cómo se ajustan, qué problemas encuentran y qué rendimiento tienen. Hemos abordado estos aspectos con el personal que realiza trabajo de calle con madres adolescentes drogadictas; la experiencia fue positiva y me pregunto por qué. Creo que se debe a que aquellas trabajadoras tenían una clara motivación: sacar a estas madres de la droga. Tal vez lo que tengamos que hacer sea motivar a las trabajadoras de las instituciones, explicar lo que intentamos conseguir con estos niños. ¿Queremos que desarrollen específicamente el sistema motor, afectivo o cognitivo? A lo mejor tenemos que ser muy claros acerca de nuestras metas; no les pedimos que sean generosas, cálidas y seguras porque eso les abruma, pero podemos explicarles que queremos ver ciertas habilidades, actividades y respuestas tendentes a lograrlo, y que existen formas de evaluar los progresos.

Sig: En todos estos entornos, incluidos los centros infantiles, sabemos la clase de interacción que precisan los niños. Cuando fomentamos el juego o las interacciones recíprocas, sabemos por qué lo hacemos, pero debemos dedicar mucho más tiempo a la educación y a la formación. Es preciso reconsiderar la orientación y el sistema de valores de todos los entornos infantiles, a la luz de lo que sabemos sobre los cuidados afectivos consistentes y las interacciones emocionales sensibles. Es imprescindible dar formación y apoyo constante a los profesionales, así como observar los resultados de su trabajo de forma regular según unos estándares establecidos. De hecho, todas las necesidades que tratamos deberían formar parte de un programa.

Tbb: Quiero comentar lo que sucedió con un grupo de diez enfermeras a las que dimos formación cuando implantamos un programa del modelo *momentos*

clave. Reunimos a este grupo en el área de Boston, eran mujeres estupendas, enfermeras entregadas a su profesión que se habían dedicado al trabajo de calle en la comunidad (entre todas sumaban un total de 180 años de experiencia). A mitad de la semana de formación dijeron que no podían encargarse de más porque no tenían tiempo: «Aumenta el número de pacientes que nos obligan a ver, estamos al límite». Cuando les preguntamos cómo distribuían el tiempo, respondieron que tenían que escuchar a las madres relatar todas las razones que les hacían desgraciadas y el maltrato al que se veían sometidas. Cuando les pregunté si iban a cambiar esa situación, dijeron que no porque lo único que podían hacer era apoyar a las madres; les dije que eso era muy positivo, pero que no podían olvidar que tenían algo muy importante en sus manos, el futuro de muchos pequeños; si dedicaban 10 o 15 minutos de su tiempo con la madre a hablar del desarrollo del pequeño, captando la pasión de esa madre por su hijo, les transmitirían una esperanza que esas madres no alcanzarían de otro modo. En ese momento, sus caras se iluminaron y al terminar la semana confesaron que no eran conscientes de lo cerca que habían estado de quemarse en sus puestos de trabajo. En mi opinión, para que los cuidados sean adecuados, deben existir directrices.

Sig: Lograste que las enfermeras sintieran que estaban haciendo algo importante, pero ¿qué sucede con las relaciones y el afecto en los orfanatos de todo el mundo, donde se acoge a los niños no deseados, qué queremos decirles?

Tbb: La semana pasada visitamos un orfanato en Seúl que alojaba a bebés abandonados en la puerta. Les pregunté que por qué no gestionaban la adopción y me contestaron que se ignoraba la identidad de los padres. Para los bebés, sería mucho mejor que los adoptaran ahora, en lugar de dentro de un año, pero era imposible.

Sig: ¿Su sistema legal obliga a conocer la identidad de los padres antes de proceder con la adopción?

Tbb: Obliga a buscar durante un año a los padres. Muchos familiares querrían adoptar a estos niños.

Sig: Es preciso crear conciencia de los perjuicios que causamos al niño cuando le obligamos a esperar un año.

Tbb: Me preocupa este intento de trasladar iniciativas entre países o entre culturas porque hay cantidad de problemas étnicos que no comprendemos. Cuando realizaba trabajos en entornos multiculturales, necesitábamos un año para entender las variables en juego.

Lo máximo que podemos hacer es enunciar los valores que creemos que son más importantes en nuestra cultura y después esperar que sean trasladables y adoptables en otras culturas. No creo que seamos nosotros quienes tengamos que hacerlo. En otras culturas es probable que el niño sufra el estigma de haber

sido abandonado ante una puerta.

Sig: El reto es crear un entorno realmente afectivo para que los niños no pierdan sus apoyos en la impersonalidad del ambiente institucional, e iniciar procesos dentro de las diferentes culturas, incluyendo la adopción, que permitan que se integren en una familia cuanto antes. En Rusia se ha puesto en marcha un programa en el que cuando la madre da a luz en el hospital pasa cierto tiempo con bebé, le da de mamar y construye el apego. Esta práctica ha conseguido reducir a la mitad el número de niños abandonados en los hospitales, que anteriormente era mucho más elevado[22].

Tbb: Cuando Melvin Konner y su esposa Marjorie Shostak fueron al desierto de Kalahari, se prepararon conmigo en la *evaluación de la conducta neonatal* (NBA). A su regreso, estaba ansioso por saber cómo eran los recién nacidos de los Bushmen. Me dijeron que sólo conocíamos a la mitad de ellos, porque según parece, la madre y la abuela se retiran a parir y, en el momento del parto, deciden los que vuelven y los que no. Es una cultura nómada que vive muy próxima al límite nutricional y a otras exigencias de la supervivencia. Cada recién nacido pone en peligro el equilibro de la tribu, por eso sólo pueden criar a unos cuantos niños cada año y los elegidos son los bebés más dispuestos y bien formados. Éste es un ejemplo de que las recomendaciones interculturales son peligrosas.

Sig: En EE UU, podemos dar recomendaciones para los casos de bebés que deben quedarse en una institución o en una casa de acogida porque no hay hogares de acogida o adopción. Por ejemplo, debe haber una cuidadora asignada a ese bebé, que a su vez no esté asignada a más de otros dos, y debe permanecer con esos niños durante toda su estancia en la institución. Una vez que ha sido adoptado, se debe estipular el periodo de transición durante el cual la cuidadora visitará al pequeño. También debemos dar pautas sobre juego interactivo, sostener al bebé y cuánto tiempo debe permanecer solo.

Tbb: ¿Qué podemos avanzar sobre el cuidado en las familias?

Sig: Tenemos que ser flexibles y buscar la mejor atención para el bebé. Tiene que haber flexibilidad suficiente y personas con tiempo para evaluar si el sistema está siendo bien o mal utilizado. Pongamos que se busca una casa de acogida y que la abuela dice: «Me quedo con el bebé pero no puedo mantenerlo sin la ayuda que percibe la madre de acogida. Conozco mejor al pequeño y le quiero». Si esto es cierto, conviene pensar en los intereses del niño, pero si en otras circunstancias se percibe que la abuela no va a cuidarlo como es debido y que su motivación es puramente económica, el bebé estará mejor con una familia de acogida. La pieza que encaja en todo esto es lo que beneficia al niño, el niño es lo primero y sobre esta base, ya se pueden tomar decisiones.

Tbb: Creo que debemos dar a los tribunales y a las agencias directrices e incluso baremos para la toma de decisiones. Muchas de las sentencias

deficientes dictadas en los juzgados se deben a la falta de tiempo y de evaluación. No esperamos que los jueces se tomen ese tiempo, pero sí que cuenten con agregados al juzgado capaces de hacerlo. Los jueces de casos infantiles son muy importantes realmente. (Véase las directrices del Juzgado de King´s County, Washington, al final de este capítulo [pp. 75-76]).

Introducción a las recomendaciones (SIG)

Un día en la vida de un niño

Para contextualizar las recomendaciones, en las siguientes páginas, se estructura de manera óptima un día de la vida de un niño. A lo largo de las horas del día, la relación afectiva de la que venimos hablando se manifestará del modo siguiente.

Bebés y niños hasta tres años y medio

Dividimos los tipos de implicación que los adultos tienen con sus hijos durante los primeros años de vida en una serie de categorías amplias.

- Un tipo, inadecuado para los pequeños cuando están despiertos, consiste en permanecer en la casa con el bebé, pero sin verle porque se está en habitaciones diferentes.
- Otra modalidad consiste en estar en la misma habitación de forma que la madre ve al pequeño y ambos pueden oírse, pero no están necesariamente jugando, interactuando o facilitando el uso de juguetes u objetos. Cada uno estaría dedicado a su actividad, el pequeño puede estar sentado en su silla o jugando mientras la madre cocina o hace otras tareas.
- El tercer tipo consiste en que la madre o persona que le cuida está disponible a intervalos, facilitando la interacción del pequeño con el ambiente, tal vez sea viendo imágenes o ayudándole a explorar un juguete o el entorno. La madre ayuda al pequeño a mirar, tocar, examinar, vocalizar y, en última instancia, verbalizar sobre la experiencia.
- La cuarta categoría consiste en la interacción directa de la madre con el niño; en este caso, atiende a los intereses del niño: hacer ruidos o gestos, dar objetos y recibirlos; o si es un preescolar (3 1/2-5 años), jugar a ser un perro o un gato y construir la historia que el pequeño elige. En esta cuarta categoría, la madre participa activamente y pasa a

convertirse en el objeto de juego o el juguete u objeto de interés del pequeño; la madre puede abrazarle, frotarle la espalda, acunarlo, besarlo, acariciarlo, jugar, etcétera. Con un niño que ya habla, es posible comunicarse o negociar sobre juguetes, cuentos, la hora de dormir o decisiones sobre la comida, actividades, etcétera. Lo que caracteriza a este cuarto tipo de implicación, que hemos llamado «tiempo base»[23], consiste en que se responde a la iniciativa infantil en una comunicación continua y directa entre niño y adulto. Muchos de los mejores momentos mágicos que se disfrutan con los bebés se clasifican dentro de esta categoría.

A la hora de decidir cómo dividir el tiempo del pequeño entre estas actividades, conviene señalar que el bebé duerme 14 horas diarias y sólo quedan cinco o seis para comidas, cambio de pañales o relajación, no es lo que guía la interacción. Durante la comida y el cambio de pañales, debe producirse abundante intercambio afectivo acompañado de vocalizaciones y gestos. En el ajetreo de la vida cotidiana, los tres tipos de actividades en las que el adulto permanece a la vista pueden darse en diversos lugares (el supermercado, el parque o el coche). Asimismo estas actividades se fusionarán unas con otras. Aquí damos directrices y pautas de orientación y, aunque lo ideal sea establecer tiempos especiales para este tercer tipo de interacción sin interrupciones, los tres tipos pueden sucederse unos a otros. El pequeño puede estar junto a su madre o su padre en el supermercado, en la cocina o en la habitación; a veces, le ayuda a hacer cosas y otras le observa mientras se pone los calcetines o se entretiene con los mandos de la lavadora. En el supermercado, observa los estantes de botellas y de cereales, ayuda a coger un paquete, aprende a contentarse cuando la madre le niega un caramelo. Parte de este tiempo, la madre está ocupada con la compra, pero el minuto siguiente le está ayudando a alcanzar su caja de galletas favorita. Decimos que este tipo de disponibilidad es de facilitación, porque el adulto está ahí para ayudar, pero ocurre de forma intermitente, en torno al interés, curiosidad e iniciativa de los pequeños.

Recomendamos este tipo de interacción relajada y sin estridencias a muchos padres que tienen una actitud cálida y predispuesta. Los adultos a los que les preocupa estructurar sus tareas tal vez necesiten reservar tiempos concretos para las actividades afectivas o de facilitación. Como mínimo deberían producirse en cuatro ocasiones, durante 20 minutos al día u oportunidades más largas de interacción directa, por la sencilla razón de que estas actividades ayudan al bebé a construir un diálogo emocional y, finalmente, intelectual durante periodos más prolongados con sus cuidadores. Favorecen la atención y la concentración, la profundización en el contacto, la lectura de signos pre-orales y la resolución de problemas, y en el nivel preescolar, el uso creativo y,

por último, lógico de las ideas. Los periodos de 20 minutos o más son muy recomendables, pero pueden acontecer entre otros periodos más breves que forman parte de la rutina del día. Durante el cambio de pañales, las comidas, la compra, podemos hacer interrupciones para facilitar la interacción del bebé con su entorno, así como la interacción cara a cara. El objetivo al que se debe tender es que pase un tercio del tiempo independiente y que la combinación del tiempo de interacción (tiempo base) y de facilitación sea los dos tercios restantes. Esto es generalizable a todas las edades. Es importante resaltar que la mayor parte del tiempo del bebé tiene que estar en compañía de adultos que sean parte de su vida y en los que confía. La profundidad de la intimidad y los sentimientos hacia los demás depende en gran medida de la profundidad de los sentimientos que uno experimenta en las relaciones estables, por tanto, no sirve cualquier adulto, sino que cada niño requiere al que vaya a ser parte de su vida desde su infancia hasta la adolescencia; depender de un adulto que desaparece no favorece en el niño el sentido de seguridad y coherencia. Los entornos en los que el pequeño pasa el tiempo con un adulto pasajero no deben considerarse óptimos ni deben elegirse por defecto.

Preescolar

Los niños de esta edad necesitan relaciones afectivas y cálidas con sus padres tanto como durante los años previos. Ahora aumenta el tiempo de juego con los compañeros y con otras relaciones que enriquecen su vida. Durante estos años, los cuatro tipos de disponibilidad pueden emplearse para caracterizar el tiempo del niño. Es muy probable que vaya a la escuela y disfrute de otras actividades de grupo y de juego entre compañeros, y que esté menos tiempo con los adultos que en la etapa anterior. Habrá ciertos momentos en los que se encuentren en una habitación diferente de la de sus padres, con un cuento, jugando con sus juguetes o simplemente pasando el rato; lo mejor es, no obstante, incluso durante los años preescolares, mantener a los niños al alcance visual y auditivo; permanecer en habitaciones comunicadas está bien, en lugares diferentes de la casa, por contra, no. Durante estos años, el tiempo restante de las actividades y horarios escolares debería pasarse en alguno de los tres tipos antes descritos y que incluyen estar disponible mientras se hacen las actividades propias (menos de un tercio del tiempo); disponible para comentar o ayudarle es sus actividades y disponible para la interacción directa. Además del programa preescolar, los niños deberían jugar con un amigo todos los días o cuatro veces a la semana como mínimo.

Primeros años escolares

Hasta cuarto curso, pueden pasar más tiempo sin vigilancia constante, aunque conviene seguir manteniéndoles a una distancia cercana y acudir en su ayuda en caso necesario. Esto aumenta el sentido de seguridad, a la vez que reduce la probabilidad de conductas peligrosas.

El día de uno de esos niños y niñas consta de tiempo escolar, tiempo de juego y deberes para casa, así como tiempo familiar. Para la mayoría, el tiempo familiar transcurre entre la tarde y la noche, la tarde se dedica a los deberes, a jugar con los hermanos y a prepararse para dormir. Este tiempo debería ser como mínimo de tres horas, por ejemplo, de 6 a 9, dividido entre tiempo independiente, tiempo de facilitación y de interacción directa, que puede consistir en juego interactivo apropiado para su edad. Además, la conversación durante la cena o los periodos de transición es otro modo estupendo de entablar contacto. Ahora hay muchas oportunidades de participar en el aprendizaje de los niños sobre su mundo, por ejemplo, ayudarle con los deberes y sus aficiones, además de enseñarle cosas importantes, como los cumpleaños y los valores, incluida la religión, o simplemente ser una ayuda para poner la mesa. Con esta edad pueden hacer buen número de cosas con relativa independencia, pero los padres deben estar disponibles (deberes sin ayuda, aficiones, ordenador o ver la televisión).

El juego con los hermanos absorbe otra parte de la tarde sin la implicación directa de los padres; los momentos en que el padre o la madre también participan en el juego puede ser el punto álgido de una tarde o fin de semana.

Con estos parámetros no queremos indicar que se deba dividir el tiempo en intervalos de x minutos para los deberes, x para aprender sobre el mundo, x para juego directo con los padres o hermanos. A menudo ocurre como con los más pequeños, que los tiempos se suceden sin necesidad de fijarlos previamente. El niño hace los deberes durante 20 minutos y después necesita un descanso y hacer algo diferente, como ayudar a su padre a buscar algo o a su madre en la cocina, o jugar durante otro rato antes de volver a sus tareas escolares. Le divierte contar cosas graciosas durante la cena y comentar anécdotas que le han ocurrido en la escuela. En estos momentos, la interacción directa y el aprendizaje de facilitación sobre el mundo ocurren sin tensión; también debería dedicarse dos tercios del tiempo a este tipo de comunicación.

La razón por la que es óptimo proteger los intervalos de 20 minutos o más dedicados al juego directo interactivo con los pequeños de edad escolar y a actividades interactivas (por ejemplo, deporte, baile, música) con los de más edad es porque crean una cercanía y una intimidad especiales con los padres. La informalidad relajada favorece compartir ideas y, en esta atmósfera, los niños expresan lo que tienen en la cabeza a través del juego creativo o de actividades lúdicas; el niño de carácter hostil y exigente querrá jugar sólo con sus reglas y será reacio a admitir las de los demás; el de temperamento asustadizo

escenificará huracanes, calamidades o enfermedades. Es de gran valor considerar la perspectiva del niño y ofrecerle cariño y afecto mientras se le ayuda a ampliar sus perspectivas.

Disponibilidad relajada, «tiempo para estar»

Aunque los niños estén enfrascados en sus juegos de forma autónoma, los padres deben estar a su alcance. Los niños necesitan tener la seguridad de que pueden ir de una habitación a otra o hacer otra cosa y encontrarse a sus padres en el mismo lugar cuando vuelven. Los padres, por tanto, no están totalmente ocupados en sus cosas o hablando interminablemente por teléfono, sino que están leyendo el periódico, conversando, es decir, transmitiendo a los niños una sensación de que están a su disposición de una manera relajada que no hay necesidad de medir. Muchos padres ocupados se lamentan: «Ahora que tengo tiempo para ellos, no quieren hablar conmigo, ni contarme nada de la escuela ni hacer deberes ni jugar». Parece que estos padres contaran cada minuto que arrancan al trabajo para dedicarlo a los hijos. La cuestión es que los niños necesitan sentir una disponibilidad relajada y sin condiciones, que no deje dudas de la presencia de los padres; cuando sucede así, tienen la seguridad de que en sus idas y venidas, siempre mantienen una base a la que volver.

A medida que los niños crecen, los padres tienen que ser hábiles y plantear actividades divertidas para todos. Con tres años, el juego imaginativo y otras actividades que gusten al niño captarán siempre su atención. Cuando cumplen siete, ocho, nueve y diez años, las actividades pueden ser aún más retadoras, tienen sus propios intereses y los padres deben unirse a ellos en el deporte o la danza, la interpretación de personajes favoritos de televisión o juegos que comparten con sus compañeros en la escuela. Durante la adolescencia, esta interacción es aún más difícil. A menudo, llevarlos en el coche a algún sitio ofrece la ocasión de entablar una conversación.

Cuando el tiempo en solitario es excesivo

Es frecuente dejar que los niños se entretengan por su cuenta con actividades para las que no tienen edad suficiente, por ejemplo, hay padres que dejan a su hijo de dos o tres años frente a la pantalla de la televisión. Unos minutos viendo un vídeo de *Barrio Sésamo* puede gustar, pero dos horas frente al televisor presenta más aspectos nocivos que positivos para un pequeño de esa edad. De igual manera, algunas madres sienten que, como su pequeño de ocho meses es un «niño muy fácil», que se queda tan contento mirando a su alrededor en su sillita de la cocina, lo practican mientras ellas acaban las tareas pendientes. El

niño, sin embargo, no recibe interacción suficiente y, aunque no lo exija, le viene bien que le presten atención e interactúen con él.

Algunos niños de buen contentar pueden perderse, en un sentido, porque facilitan mucho el hecho de dejarles hacer cosas por su cuenta. A veces, los pequeños de 18 a 24 meses se entretienen de maravilla con las piezas de un puzzle o unos bloques, con camiones o coches. Es frecuente que inicien un juego repetitivo más que creativo con estos objetos. Si son buenos y dóciles, con buen desarrollo del lenguaje, los padres creen que nada va a ir mal porque su hija es autosuficiente, tranquila y relajada, ¿por qué no hacer las tareas de casa, las llamadas telefónicas pendientes, etcétera?

La verdad es que dejar demasiado tiempo solos a los niños de uno, dos o tres años no es el mejor modo de estar con ellos. Como máximo, no deberían estar solos más de un tercio del tiempo que están despiertos, repartido en periodos cortos, de 15 minutos aquí y allá. La disponibilidad para facilitar información significa que, en general, se produce una sucesión de periodos de independencia y de interacción facilitadora. El niño que busca a su madre, a su padre, a sus hermanos o a una cuidadora creará este ritmo por sí solo, pero muchos no toman la iniciativa y acaban por inhibirse.

Hasta los tres años no deben permanecer frente al televisor más de media hora diaria, y un niño mayor de tres años no debería estar en el ordenador más de media hora. No obstante, los padres comprobarán que la vida se simplifica cuando permanecen disponibles para facilitar informalmente la exploración y el aprendizaje de los hijos mientras se encargan de hacer las tareas de la casa o se dedican a actividades de ocio.

Al mismo tiempo, como ya hemos señalado, es preciso que los padres conecten con los intereses de sus hijos. Lo ideal es dedicar una serie de estos periodos de 20 minutos a seguir el son de la música que marque el niño. El adulto se une al juego infantil de manera directa e interactiva; o tal vez el pequeño quiere explorar y la madre sigue su iniciativa, sea en el supermercado, en el jardín o sencillamente le ayuda mientras juega con los cacharros de la cocina. La clave son los periodos de 20 o 30 minutos de duración a lo largo del día.

Las relaciones en los centros infantiles

Es importante considerar también el modo en que estos principios se aplican en contextos donde viven los niños, por ejemplo, las guarderías familiares, el entorno institucional y los cuidados proporcionados por los familiares. En todos estos contextos, las relaciones afectivas deben regirse por los mismos estándares que se aplican a las familias, es decir, el niño que acude al centro

infantil o a una familia debe pasar la mayor parte de su tiempo en actividades facilitadoras o en interacciones con un adulto. Sin embargo, en las observaciones realizadas en los centros infantiles y en otros entornos, no hemos visto que se produzcan largas secuencias de interacción entre adulto y niño.

Como es muy difícil que un adulto que se ocupa de cuatro bebés o más (lo normal en la mayoría de centros) pueda mantener largas interacciones con cada uno de ellos y dada la falta de estabilidad laboral característica de los entornos institucionales, así como los cambios de personal que se producen cada año (cuando el bebé pasa al aula de un año, a la de dos, a la de preescolar), creemos que hasta los dos años, la escuela infantil a tiempo completo constituye un contexto que dificulta el establecimiento de las relaciones afectivas con uno o más adultos. Por otra parte, la escuela infantil a tiempo parcial puede ser de gran ayuda para que madres y padres atiendan a sus otras obligaciones, sin poner en peligro la seguridad de los cuidados afectivos estables ni los tipos de experiencias descritos ni el tiempo de facilitación que creemos que es saludable para los bebés y los niños en esta etapa.

Como es inevitable que las familias necesiten centros infantiles durante los primeros años, hemos de trabajar para mejorar su calidad y entre las prioridades destacan el número de niños por adulto cuidador, más formación, mejores salarios y el mantenimiento de la misma persona desde los cero hasta los tres años aproximadamente. A pesar de la unanimidad existente respecto a la necesidad de mejorar los modelos de atención infantil, los avances de los últimos 25 años han sido más bien modestos. Como hemos señalado, los estudios sobre calidad realizados en los centros de cuidados infantiles no son nada halagüeños. Es posible que estemos racionalizando un sistema que simplemente ofrece lo esencial, por consiguiente, tal vez sea necesario reconsiderar nuestras posturas y el mejor modo de hacerlo es ofreciendo a cada familia información fidedigna, porque estamos convencidos de que, una vez que la familia esté bien informada, adoptará la decisión más juiciosa y favorable.

Recomendaciones

Al presentar las recomendaciones siguientes, ambos somos conscientes del hecho de que existen numerosas situaciones en las que los cuidados no parentales llegan a ser la opción más deseable por no decir necesaria. A las madres solteras que trabajan para llevar un plato de comida a la mesa no les queda otra opción sino dejar a sus hijos al cuidado de otras personas durante 40 horas a la semana, aunque sean las mejores cuidadoras del mundo. En estos casos, el objetivo es procurar unos servicios óptimos y formar un equipo con la persona que cuida de los pequeños que ofrezca atención y cuidados integrados

al bebé o niños hasta tres años. Existen familias en las que el estrés emocional de alguno de sus miembros hace muy recomendable la asistencia de los hijos a un centro durante más de 30 horas. El equilibrio brindará un sistema de apoyo mucho más fuerte para este pequeño y cada caso debe sopesarse individualmente para que los padres tomen la opción más adecuada a su situación concreta.

Relaciones estables

- Durante los tres primeros años, todo niño necesita de los cuidados y atenciones de dos adultos, sus cuidadores primarios, con los que establecerá una relación íntima y estable.
- Hasta la edad preescolar, deben estar en todo momento a la vista de un adulto, salvo cuando están durmiendo.
- Hasta los cinco años, no deben pasar más del un tercio de su tiempo dedicados a actividades independientes. A estas actividades se dedicarán periodos de 10 o 15 minutos repartidos a lo largo del día, nunca deben ser periodos largos y concentrados.
- Los dos tercios del tiempo restante deben dedicare a dos tipos de actividades, aquellas en las que el adulto facilita la interacción del pequeño con su entorno y la interacción directa como son los abrazos, el juego imaginativo compartido o jugar a hacer muecas y gestos divertidos. Los bebés y niños hasta tres años de edad necesitan al menos cuatro periodos de 20 minutos o más de interacción directa. Los preescolares necesitan al menos tres de estas oportunidades de juego interactivo. En una familia con dos progenitores, ambos deben tomar parte en estos juegos alegres y espontáneos. Durante el tiempo de facilitación, los adultos están a disposición de su hijo, para ayudarle en sus exploraciones, aunque también estén realizando tareas por su cuenta, como cocinar o poner la lavadora. Parte de este tiempo, puede ir al supermercado con los padres o ayudar a preparar la cena.
- Durante los años escolares, el tiempo disponible es el que queda después del horario escolar y las actividades extraescolares y de juego con los compañeros. Aquí también recomendamos que se destine dos tercios del tiempo a las actividades de facilitación o a interactuar directamente. El tiempo de facilitación podría emplearse para ayudar al niño con los deberes o con sus aficiones e intereses. El tiempo de implicación directa, del que deben mantenerse al menos dos periodos de 20 minutos y en los que el padre y la madre deberían participar, pueden incluir los juegos de dramatización u otras actividades en las que los niños tomen la iniciativa.

- Recomendamos que los padres y madres que trabajan dispongan al menos dos tercios de las horas de la tarde, entre las 5:30 h o las 6:00 h y las 9:00 h, y uno de los dos tendría que estar disponible a última hora cuando los pequeños están es casa jugando con sus hermanos o haciendo los deberes. Los padres deben estar disponibles de forma que los niños no tengan necesidad de medir cada minuto de tiempo que dedican a cada actividad y que las directrices arriba presentadas puedan darse por sentado.

Permiso de maternidad

- Recomendamos un permiso de un año de duración de uno de los padres[24].

Centros infantiles

- No aconsejamos que los bebés y niños hasta tres años asistan a un centro a tiempo completo, 30 horas o más, si los padres son capaces de ofrecer atención de calidad y cuentan con alternativas razonables. También recomendamos mejorar los servicios destinados a los niños de cero-tres años, reduciendo considerablemente las ratio niño-adulto, mejorando la preparación y los salarios, y logrando que los pequeños disfruten del mismo adulto hasta que cumplen tres o cuatro años. De este modo, aquellas familias que requieran cuidados durante el día contarán con opciones mejores de las que se ofertan en la actualidad.
- Hasta tres años, el niño debe permanecer con la misma persona.
- Durante el primer año, no debería asignarse más de tres bebés por adulto.
- En el segundo año, no debería asignarse más de cuatro niños por adulto.
- Durante el tercer y cuarto año, no debería asignarse más de cinco u ocho niños por adulto[25].

Entornos institucionales o de grupo

⬧ En las diversas modalidades de atención infantil institucional, inclusive las situaciones de grupo, deben observar las directrices enunciadas para las familias. El cuidado afectivo estable de uno o dos adultos, cuidadores primarios, debe incluir interacciones directas de facilitación al menos durante dos tercios

del tiempo del niño. La formación durante el horario laboral, el incentivo salarial a la experiencia y la formación, y una estructura de apoyo que facilite las actividades afectivas son los componentes más importantes para ofrecer cuidados afectivos estables en entornos institucionales.

Televisión

- Durante los tres primeros años de edad, no debería superar media hora. A los tres años se puede añadir otra media hora de televisión o de ordenador compartida con la madre o el padre.

Madres en régimen penitenciario

- Se debe mantener a las madres con sus bebés y alimentar esta relación si hay razones para creer que la madre podrá integrarse en la sociedad pasado un periodo razonable y seguir criando a su hijo.

Adopción

- Es preciso revisar la legislación que regula la adopción y prestar más atención a las necesidades de los niños, ya que su desarrollo se ve alterado si permanecen largos periodos de tiempo en diferentes entornos y con cambios de cuidadoras. En una situación de disputa por la custodia, cuando los padres de acogida están dispuestos a adoptar a un niño, pero la madre biológica es ambivalente, los servicios sociales deben procurar un sistema de apoyo que satisfaga las necesidades de todos.
- La madre dispone de no más de dos meses para una tomar una decisión final sobre la adopción. Toda madre que se muestre ambivalente sobre el embarazo debería ser asesorada en primer lugar. Si decide continuar con él, debe recibir orientación sobre las opciones de que dispone y ayudarle a decidir si se queda con el bebé.
- Antes de la adopción, los bebés deben ser evaluados neurológica y conductualmente, y los resultados deben estar a disposición de los padres adoptivos.

Acogida

- Es preciso evaluar a los niños que van a acceder a una familia de

acogida y ésta debe recibir dicha información como elementos de juicio para la toma de decisiones.

- La acogida debe afrontarse desde la perspectiva infantil, lo que se traduce en incentivos para que las familias de acogida vivan con el mismo niño, aunque sea un niño difícil; aquí se incluyen mejores servicios sociales y oportunidades de formación. Las familias de acogida deberían recibir una remuneración mayor en función de su formación, experiencia y capacidad para vivir con los niños hasta que llega la adopción.

Custodia

- Es preciso revisar las directrices legales en los casos de divorcio y separación de forma que se tenga en cuenta la necesidad de relaciones afectivas estables. Hasta los tres años no deben separarse de sus cuidadores primarios durante las noches, a menos que vean a sus padres con regularidad y se encuentren muy seguros con ambos. Deben fomentarse las visitas diarias o muy frecuentes, al menos semanales, del progenitor que no ostenta la custodia, para facilitar una relación afectiva estable con el padre y la madre.
- Los periodos de visita más largos, por ejemplo, las vacaciones, deben adaptarse a la edad del niño y a la seguridad que experimente con el progenitor que no tiene la custodia. A menos que vea a ambos progenitores con mucha frecuencia durante la semana, hasta los tres o cuatro años se debe graduar las noches que pasa separado de su cuidador primario, comenzando con una noche y, tal vez meses más tarde, una segunda noche. Después, se pasará a visitas más largas, velando por la comodidad y la seguridad del niño. En el apartado siguiente ofrecemos unas directrices de ejemplo.

King's County. Juzgado de familia de King's County (Estado de Washington)[26]

Régimen de visitas en custodia compartida

Ningún régimen de visitas se adapta a todas las familias

Bebés (0-1 años):

- Cuidados físicos y emocionales consistentes.
- Relación íntima con los adultos cuidadores.

- Las interrupciones pueden ser una seria causa de regresión.
- Visitas frecuentes, pero no superiores a 1-3 horas de duración, en la misma casa.

Niños pequeños (1-31/2 años):

- La interrupción externa puede ser muy perjudicial.
- Visitas frecuentes de 4-8 horas de duración durante el día; el niño sólo pasará las noches con el progenitor que no viva con él cuando está familiarizado con la casa; a los tres años, una noche o un fin de semana.

Preescolar (31/2 -5 años):

- Aumento de las visitas de hermanos y de otros niños.
- Visitas diarias cada semana, mínimo dos fines de semana al mes; visitas extensas de dos semanas cada vez, pero sin perder el contacto con el progenitor que vive con él.

Primaria (5-9 años):

- Visitas: dos fines de semana al mes; de 4 a 6 semanas de visita extensa.

Plan parental

Un plan correcto para una familia debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Las necesidades del desarrollo y de la edad del niño.
- Los apegos psicológicos de cada niño.
- El modo en que las tareas de la crianza se compartieron durante el matrimonio.
- La conservación o desarrollo de una relación íntima con cada progenitor.
- Una planificación coherente y predecible que minimice la transición entre los hogares.
- El temperamento y la capacidad del niño para enfrentarse a los cambios.
- Exigencias laborales y horarios de trabajo de cada progenitor.
- La necesidad de revisar el plan periódicamente para identificar aspectos problemáticos y revisar las necesidades y los cambios en las circunstancias de cada niño.

Evaluación

- Entrevista y test a los progenitores.
- Observar y examinar al niño cuando se relaciona con el progenitor 1.
- Observar y examinar al niño cuando se relaciona con el progenitor 2.
- Examinar a los niños individualmente.
- Revisar los informes y establecer contactos colaterales.
- Puntuar e interpretar los datos del test, integrar los resultados y formular opiniones y recomendaciones.

Notas

1 La experiencia puede estimular los cambios hormonales, por ejemplo, el roce calmante libera hormonas de crecimiento y otras como la oxitocina que parecen ser las responsables de procesos emocionales críticos como son los cambios en la psicología del cerebro. SCHANBERG, S.M.; FIELD, M. (1987): «Sensory Deprivation Stress and Supplemental Stimulation in the Rat Pup and Preterm Human Neonato». *Child Development,* 58, pp. 1431-1447.

2 Véase WIESEL, T.N.; HUBEL, D.H. (1963): «Single-cell Responses in Striate Cortex of Kittens Deprived of Vision in One Eye». *Journal of Neurophsycology,* 26, pp. 1003-1017; SINGER, W. (1986): «Neonatal Activity as a Shaping Factor in Prenatal Development of Visual Cortex», en GREENOUGH, W.T.; JURASKA, J.M. (eds.): *Developmental Neuropsychobiology.* Orlando. Academic Press, pp. 271-293.; HEIN, A.; DIAMOND, R.M. (1983): *Contribution of Eye Movement to the Representation of Space, Spatially Oriented Behavior.* [Editado por Hein, A. y Jeannerod, M.] New York. Springer, pp. 119-134.

3 Véase, por ejemplo, PERRY, B.D. (1995): «Incubated in Terror: Neurodevelopmental Factors in the Cycle of Violence», en OSOFSKY, J. (ed.): *Children, Youth and Violence: Searching for Solutions.* New York. Guilford.

4 Véase, por ejemplo, HOFER, M.A. (1988): «On the Nature and Function of Prenatal Behavior» en SMOTHERMAN, W.; ROBINSON, S. (eds.) *Behavior for the Fetus.* Cadwell, NJ. Telford.; Ídem (1995): «Hidden Regulators: Implications for a New Understanding of Attachment, Separation, and Loss», en GOLDBERG, S.; MUIR, R.; KERR, J. (eds.): *Attachment Theory: Social, Developmental, and Clinical Perspectives.* Hillsdale, NJ. Analitic Press, pp. 203-230; RAKIE, P.; BOURGEOLIS, J.; GOLDMAN-RAKIE, P. (1994): «Synaptic Development of the Cerebral Cortex; Implications for Learning, Memory and Mental Illnes», en VAN PELT, J.; CORNER, M.A.; UYLINGS, H.B.M.; LOPES DA SILVA, F.H. (eds.) (1994): *The Self-organizing Brain: from Growth Cones to Functional Networks.* New York. Elsevier Science, pp. 227-243.

5 BRAZELTON, T.B. (1999): «Behavioral Competence of the Newborn Infant», en AVERY, E.B. y otros (eds.): *Neonatology*. Philadelphia. Lippincott, Williams y Wilkins.

6 BRAZELTON, T.B.; CRAMER, B. (1990): *The Earliest Relationship: Parents, Infants and the Drama of Early Attachment.* Cambridge, Mass. Perseus

Publishing. (Trad. cast.: *La relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial.* Barcelona. Paidós, 1993.); BRAZELTON, T.B. (1992): *Touchpoints: Your Child´s Emotional and Behavioral Development*.Cambridge, MA. Perseus Publishing. (Trad. cast.: *Momentos clave en la vida de tu hijo.* Barcelona. Plaza Janés, 2001.)

7 Para profundizar en la discusión sobre la relación entre las interacciones emocionales y el crecimiento emocional y de la inteligencia, véase GREENSPAN, S.I. (1997): *The Growth for the Mind.* Cambridge, MA. Perseus Publishing. (Trad. cast.: *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia.* Barcelona. Paidós,1998.); Ídem (1999): *Building Healthy Minds.* Cambridge, Ma. Perseus Publishing.

8 GREENSPAN, S.I.; WIEDER, S. (1998): *The Child with Special Needs.* Cambridge, Ma. Perseus Publishing; GREENSPAN S.I.; SALMON, J. (1995): *The Challenging Child.* Cambridge, MA. Perseus Publishing.

9 Tbb: La evaluación de la conducta neonatal (NBAS) se desarrolló en 1973 para evaluar las complejas conductas de los recién nacidos. No sólo ven y oyen, sino que mantienen la atención y registran la excitación y el interés por las caras, las voces, una pelota roja y un sonajero suave. Pueden cerrarse a los sonidos o estímulos táctiles. Es la forma en que esos niños reaccionan a estos estímulos y a los reflejos que capta su sistema neurológico lo que proporciona al observador indicación del tipo de persona en la que se convertirá este bebé; su reacción a las técnicas para calmarlo cuando llora o está excitado enseña a sus padres a permanecer atentos en su nueva tarea como cuidadores. El diagnóstico de la NBA no sólo revela compromiso o efectos intrauterinos, sino que compartir la conducta del recién nacido con unos padres deseosos de conocer sus características es el uso más valioso que se puede dar a esta herramienta de evaluación. Tenemos 48 estudios que demuestran el poder del recién nacido para captar el apego de sus padres, pero también demuestran que los padres se apegan más si respetan un sistema médico a su servicio y el de sus hijos. Ser conscientes de los maravillosos estados de consciencia del bebé (dormir, despertar, llorar, estar alerta) fue la clave para que los padres construyeran el apego. Para más información, véase BRAZELTON, T.B.; NUGENT, J.K. (1996): *Neonatal Behavioral Assessment Scale,* tercera edición. New York. Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Escala para la evaluación del comportamiento neonatal.*Barcelona. Paidós, 1997.)

10 GREENOUGH, W.T.; BACK, J.E. (1992): «Introduction of Brain Structure by Experience: Substrates for Cognitive Development». *Developmental Behavioural Neuroscience,* 24, pp. 155-299; WEILER, I.J.; HAWRYLAK, N.; GRENOUGH, W.T. (1995): «Morphogenesis in Memory Formations: Synaptic

and Celular Mechanisms». *Behavioural Brain Research,* 66, pp. 1-6; HOLLOWAY, R.L. (1966): «Dendritic Branching: Some Preliminary Results of Training and Complexity in Rat Visual Cortex», *Brain Research*, 2, pp. 393-396. TURNER, A.M.; GREENOUGH, W.T. (1983): «Synapses per Neuron and Synaptic Dimensions in Occipital Cortex of Rats Reared in Complex, Social or Isolation Housing». Acta Sterologica, 2, sup. 1, pp. 249-244; Ídem (1985): «Differential Rearing Effects on Rat Visual Cortex Synapses, I: Synaptic and Neuronal Density and Synapses per Neuron». *Brain Research,* 329, pp. 195-204; THINUS-BLANE, C. (1981): «Volume Discriminations Learning in Golden Hamsters: Effect of the Structure of complex Rearing Cages». Developmental Psychology, 14, pp. 397-403; WIESEL, T.N.; HUBEL, D.H. (1963): «Single Cell Responses in Striate Cortex of Kittens deprived of Vision in One Eye». *Journal of Neurophysiology,* 26, pp. 1003-1017; SINGER, W. (1986): «Neuronal Activity as a Shaping Factor in Postnatal Development of Visual Cortex», en GREENHOUGH, W.T.; JURASKA, J.M. (eds.): *Developmental Neuropsychobiology.* Orlando. Academic Press, pp. 271-293; HEIN, A.; DIAMOND, R.M. (1983): *Contribution of Eye Movement to the Representation of Space, in Spatially Oriented Behaviour.* [Editado por Hein, A. y Jeannerod, M.] New York. Springer, pp. 119-134; PERRY, B.D. (1995): «Inclubated in Terror; Neurodevelopmental Factors in the Cycle of Violence», en OSOFSKY, J.D. (ed.): *Children, Youth and Violence: Searching for Solutions.* New York. Guilford.

11 BRAZELTON, T.B; ALS, H. (1979): «Four Early Stages in the Development of Mother- Infant Interaction», en SOLNIT, A. y otros (eds.): *The Psychoanalytic Study of the Child,* vol. 34. Madison CT. International Univertity Press.

12 BRAZELTON, T.B. (1969, 1983): *Infants and Mothers; Difference in Development.* New York. Delacorte Press. (Trad. cast.: *Bebés y madres: el primer año de vida.* Buenos Aires. Emecé Editores, 1987.)

13 Winnicott, D.W. (1896-1971) influyente pediatra y psicoanalista británico.

14 NORTON, D.: «Diversity, Early Socialization and Temporal Development». *Social Work,* 38, pp. 82-90.

15 FIELD. T. (1987): «Affective and Interactive Disturbance in Infants», en OSOFSKY, J.D. (ed): *Handbook of Infant Development*, pp. 972-1005. New York. Wiley.

16 TRONICK, E.; ALS, H.; ADAMSON, L.; WESE, S.; BRAZELTON, T.B. (1978): «The Infant Response to Entrapment Between Contradictory Messages in Face to Face Interaction». *Journal of the Academy of Child Psychiatry*, 17, pp. 1-13.

17 El proyecto *momentos clave* del Hospital Infantil de Boston prepara a

profesionales de disciplinas diversas para la intervención temprana con niños y padres. El objetivo es mejorar la asistencia preventiva y el cuidado infantil con los padres. (Véase una descripción mayor de este proyecto en el Anexo 1.)

18 Association of Family and Visitation Courts. 329 West Eilson St. Madison, WI 53703. 608-251-4001.

19 Governor´s Blue Ribbon Commission on Foster Care, marzo, 1992.

20 BRAZELTON, T.B.; NUGENT, J.K. (1996): *Neonatal Behavioral Assessment Scale,* tercera edición. New York. Cambridge University Press, pp. 1-4. (Trad. cast.: *Escala para la evaluación del comportamiento neonatal.* Barcelona. Paidós, 1997.)

21 SKEELS, H.M.; SKODAK, H. (1939): «A Study of the Effects of Environmental Stimulation». *University of Iowa Studies in Children Welfare,* vols 15 y 16. University Park, IA.

22 LVOFF, N.M.; LVOFF, U.; KLAUS, M.H. (2000): «Effect of the Baby-Friendly Initiative on Infant Abandonment in a Russian Hospital». *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine,* vol 154, mayo, pp. 447-450.

23 Para profundizar en el debate, véase GREENSPAN, S.I. (1999): *Building Healthy Minds* Cambridge MA. Perseus Publishing; Ídem (1993): *Playground Politics*. Cambridge, MA. Perseus Publishing.

24 HOPPER, P.; ZIGLER, E.G. (1998): «The Medical and Social Sciences Basis for a Nacional Infant Care Leave Policy». *American Journal of Orthopsychiatry,* 58, pp. 324-338.

25 HALCOMB, B. y otros (1998): «Childcare: How Does Your State Rate?». *Working Mother,* julio/agosto.

26 Estas directrices fueron amablemente proporcionadas por el doctor Carol Grey, psicólogo de Seattle, Washington.

2
La necesidad de seguridad, regulación y protección física

Al igual que la necesidad de relaciones sólidas y estables, la necesidad de seguridad, regulación y protección física es manifiesta para la mayoría de padres y políticos, pero lo que no es tan evidente es hasta qué punto se satisface. Son muchos los países del mundo donde la infancia padece las consecuencias de la guerra y la pobreza, la escasez de comida, la falta de techo y de asistencia médica. Existen numerosos programas de nutrición y sanidad, pero hasta que Estados Unidos, sus aliados y la ONU trabajen en cooperación, la protección de la infancia no mejorará sustancialmente en el mundo.

Aunque gozan de unos sistemas políticos y económicos estables y productivos, en Estados Unidos y en otros países no se consigue que la infancia disfrute de la atención y la protección física que necesita. Demasiados niños están expuestos a riesgos innecesarios y nacen con peso insuficiente y con dificultades físicas, de aprendizaje, sociales y emocionales que se podrían evitar. El maltrato y el abandono, de los que cada vez conocemos más casos, llevan a muchos bebés a una situación de vulnerabilidad capaz de desencadenar alteraciones en el sistema nervioso central. La exposición prenatal y postnatal al alcohol, al tabaco, al mercurio, al plomo y a otras sustancias tóxicas, así como el consumo abusivo de sustancias durante la infancia y la adolescencia, perjudica el funcionamiento del sistema nervioso central. La violencia creciente que se ejerce contra niños y entre niños y adolescentes compromete su seguridad y protección física; además, el estrés social y emocional, y el impacto aún no investigado del exceso de horas ante la televisión y los juegos de ordenador, en detrimento del tiempo dedicado a la interacción humana, aumentan los riesgos sobre la salud infantil.

En lo que se refiere a la protección física, a los cuidados y ambientes protectores que garantizan el desarrollo saludable durante la infancia y la adolescencia, tenemos que admitir que no hemos progresado como se esperaba. Estados Unidos, un país con un crecimiento económico notable no queda favorecido en la comparación con otros países industrializados. No obstante, en lo que concierne a los segmentos de población más desfavorecidos y a ciertas minorías, la realidad mejoraría decisivamente con programas preventivos, de estudio e intervención, destinados a optimizar la atención

sanitaria a la infancia, reducir los riesgos prenatales, la mortalidad infantil, el bajo peso de los neonatos y procurar la protección de niños y niñas contra el maltrato y el abandono.

Entre los riesgos previsibles más importantes para la seguridad y la protección física se encuentran las sustancias tóxicas. Los debates que se ocupan de determinar la cantidad de una sustancia tóxica concreta necesaria para dañar a un niño (o adulto) tienden a ocultar dos hechos que exigen nuestra atención inmediata. Muchas sustancias tóxicas que afectan al sistema nervioso central (algunas de los cuales también se asocian con el cáncer y disfunciones en el sistema inmune y reproductivo) se encuentran en el agua, el aire, la tierra y algunas zonas de las viviendas. Los niños, debido a su rápido crecimiento, a sus cuerpos pequeños y a su afición por jugar en el suelo y sobre las alfombras, absorben muchas de estas sustancias tóxicas en proporciones relativamente elevadas. Además, el gobierno federal establece estándares de seguridad para los productos que se testean en función de la fisiología y el peso de un varón adulto.

Análisis recientes sobre la leche materna (uno de los últimos símbolos de pureza y salud) urgen a contrarrestar los riesgos que acechan a la infancia. Estos análisis han demostrado que la leche materna presenta elevados niveles de dioxinas (el componente químico hallado en el agente naranja), muy superiores a los permitidos en la leche de vaca. En Estados Unidos, el nivel medio de dioxinas es de 17, casi tres veces más de lo permitido para el ganado en países como Bélgica, Francia y Países Bajos. Los datos de la Agencia Internacional de Investigación sobre el Cáncer muestran que estos niveles varían de los 45 en Jordania hasta los 3 de Tailandia, y países como Alemania y Reino Unido los mantienen similares a los de Estados Unidos. Por consiguiente, en muchos países la leche materna no sería apta para el consumo. Aunque la mayor parte de los datos conocidos pertenezcan a la dioxina, la leche materna está contaminada con PCB (policlorobifenilos) y otros compuestos clorados como el DDT y el clordano.

Aunque la OMS y la Academia Americana de Pediatras concluyan que los beneficios de la leche materna son inmensos y que superan con mucho los riesgos, no deja de ser alarmante que algo tan beneficioso acabe contaminado. Proteger a nuestra infancia de compuestos como la dioxina es un reto mucho mayor de lo que imaginamos. El feto está expuesto a lo que la madre ingiere y respira, y continúa una vez que ha nacido a través de la leche o de la exposición ambiental. Debemos tener en cuenta que estas sustancias contribuyen, junto con otros factores, a la creciente incidencia de problemas de aprendizaje, atención y desarrollo.

En los Estados que se recopilan datos, se ha demostrado un aumento alarmante del número de niños con problemas severos de desarrollo que buscan

evaluación y tratamiento. En California, por ejemplo, en los últimos diez años[1], los casos de autismo han aumentado un 270% y se ha producido un aumento del 1000% de niños (aunque haya quien asegure que esto es el resultado de un mejor diagnóstico y de la identificación precoz) que presentan un abanico de trastornos, entre ellos, problemas sociales, de comunicación y de pensamiento, que no son lo suficientemente severos como para calificarse de autismo[2].

Son muchas las categorías de toxinas halladas en el ambiente. A los conocidos riesgos del plomo, el alcohol, el tabaco y otras sustancias que se consumen, hay que añadir las toxinas presentes en productos utilizados para el césped (herbicidas), control de insectos (plaguicidas) y productos de limpieza del hogar y pinturas (compuestos orgánicos volátiles). Como hemos señalado, los niños absorben cantidades mayores de estos tóxicos debido a su tamaño y a sus juegos en el suelo, en la hierba, en las alfombras; sin embargo, no se han realizado estudios que fijen los niveles seguros de estas toxinas durante el periodo prenatal y la infancia. La Agencia de Protección Ambiental ha identificado más de una docena de categorías, desde el plomo hasta el dióxido de nitrógeno (procedentes de hornos y calefacciones con combustión deficiente), sobre los que debe informase mejor a los padres[3].

El hecho de que la leche materna, el agua, la tierra y el aire estén contaminados con sustancias tóxicas debería ser motivo de alarma y de acciones correctivas colectivas, pero mientras esto sucede, los padres pueden hacer algo, como limitar la ingesta de grasas animales (las grasas animales tienden a acumular estos productos químicos), no comer pescado ni marisco procedente de aguas contaminadas y evitar los plaguicidas, herbicidas y otras sustancias tóxicas, sobre todo, en los lugares de juego infantiles[4].

La inquietud ante esta exposición a sustancias tóxicas y otras amenazas se combina con el hecho de que el daño en el funcionamiento del sistema nervioso central, aunque sea mínimo, puede desencadenar una cascada creciente de problemas intelectuales, emocionales, sociales y de aprendizaje.

Por ejemplo, los niños que han sido expuestos a sustancias tóxicas en el útero, como el alcohol, el tabaco, las drogas y el plomo, presentan una elevada probabilidad de que su sistema nervioso reaccione por exceso o por defecto a sensaciones básicas como el tacto y el ruido. También hay mayor probabilidad de que tengan dificultades auditivas y de lenguaje o con el pensamiento espacial y visual, así como con la planificación motora y la secuenciación de acciones. Cualquiera de estos factores es susceptible de aumentar la aparición de problemas de aprendizaje, impulsividad, comportamiento antisocial y dificultad para establecer relaciones con los compañeros y para leer las claves sociales e incluso para organizar el pensamiento y mantener un sentido de la realidad. Los efectos se observan muy temprano: los bebés no consiguen calmarse, orientarse y realizar acciones como llevarse la mano a la boca o

participar en un cálido abrazo.

En las situaciones en las que estos compromisos van acompañados de niveles de estrés familiar o ambiental, aunque sean mínimos, aumenta la probabilidad de que aparezcan problemas graves en la adolescencia. Si estos compromisos tempranos en el sistema nervioso central dan como resultado una reacción deficiente al tacto, al ruido, al dolor y conducen, por tanto, a un problema para satisfacer el apetito sensorial y a un aumento de actividad, y si esta condición tiene lugar en entornos punitivos, irresponsables o de abuso, existe una gran probabilidad de conducta antisocial que, con frecuencia, se manifiesta en problemas de conducta durante la infancia. Los fracasos sucesivos en los años preescolares, escolares, con los compañeros y profesionales sólo consiguen consolidar la ira, la impulsividad y el menosprecio hacia los demás.

En tales situaciones de doble vulnerabilidad, las experiencias ambientales correctivas (experiencias que ofrezcan afecto y consideración, límites firmes, pero amables y mucho trabajo de planificación y organización de la conducta, de previsión de acciones y reflexión sobre los sentimientos) son simplemente inexistentes. Estos programas correctivos requieren una gran destreza y una intensa dedicación y hemos identificado los elementos que procuran el éxito de tales programas, pero la sociedad no ha asumido la responsabilidad ni la necesidad de realizar este esfuerzo más allá de algunas manifestaciones meramente simbólicas, aún sabiendo que para los niños y niñas que se encuentran en esta dinámica de fracaso sucesivo en el desarrollo, dichos programas son esenciales.

Los entornos caóticos también influyen en el funcionamiento del sistema nervioso central. Greenspan observó a bebés que nacían con una capacidad excelente para calmarse, centrarse y regularse, pero su entorno era caótico; con un mes, muchos eran hipersensibles al ruido y a que les tocaran, y su capacidad de planificación y secuenciación motora era deficiente; los que habían sufrido abandono desarrollaron un tono muscular bajo y mostraban cierta apatía. En su manifestación extrema, observamos estas pautas en bebés que desarrollan el síndrome del fracaso del crecimiento: debido al abandono físico y emocional, los bebés pierden peso y se vuelven apáticos, absortos, con un tono muscular bajo y habilidades cognitivas y de lenguaje deficientes. Estos extremos son frecuentes en entornos institucionales carentes de afecto. Estas alteraciones en el funcionamiento del sistema nervioso central suceden de forma continua, pero sólo las versiones más extremas han llamado nuestra atención.

No todas las amenazas del entorno social son tan claras ni tan extremas. Un estudio reciente de la Fundación Kaiser reveló que los niños pasaban más de cinco horas al día frente al televisor o al ordenador[5]. Desconocemos el impacto de estas actividades pasivas y repetitivas, pero, con lo que sabemos sobre el

sistema nervioso humano, es razonable plantear dudas sobre sus consecuencias en la atención y el aprendizaje. Al contrario que este tiempo frente a la pantalla, las interacciones dinámicas entre niños y adultos favorecen el desarrollo y el aprendizaje.

El objetivo consiste en evitar la cadena de fracasos y para conseguirlo tenemos que enfocar la situación desde dos niveles: prevenir los traumas psicológicos y mejorar el ambiente físico y familiar en el que crecen los niños.

Cuando intentamos prevenir los traumas que causan problemas intelectuales y de conducta, debemos ser conscientes de que el sistema nervioso humano crece rápidamente durante el embarazo y continúa haciéndolo durante los primeros cinco años de vida; además, estudios más recientes realizados con visualizaciones de imágenes cerebrales sugieren otro brote de crecimiento rápido durante la adolescencia. Esto se traduce en un sistema vulnerable que crece a gran velocidad y que puede verse influido por experiencias y factores físicos en cualquier momento de su periplo. Del mismo modo que un coche que se desplaza a gran velocidad puede desviarse de su trayectoria por un simple roce lateral, el sistema nervioso humano crece muy deprisa y puede verse influido por las variables más sutiles.

Muchos padres, médicos, enseñantes y expertos en políticas de planificación se preguntan por qué hay cada vez más niños con problemas de atención, control de impulsos, lenguaje, aprendizaje, humor inestable y trastornos graves en el desarrollo, con repercusiones en las habilidades de comunicación y de pensamiento. Nuestra incapacidad para identificar un único factor sugiere el empleo de un modelo de riesgo acumulativo, es decir, si observamos las posibilidades, podremos identificar un listado de factores y la contribución que cada uno de ellos aporta, combinado con otro y con la susceptibilidad genética.

Por ejemplo, la exposición a toxinas o a estrés agudo aumenta la sensibilidad de los niños a infecciones del oído medio o a reacciones alérgicas auto-inmunes que pueden aumentar el riesgo de problemas en el desarrollo, en especial en aquellos niños y niñas genéticamente susceptibles. Muchos de estos factores tienen en común el efecto que producen en aspectos fundamentales de la regulación del sistema nervioso central que domina la reacción a las sensaciones (ruido, roce, movimiento, dolor), la capacidad para procesar y comprender esas sensaciones (por ejemplo, el lenguaje y el pensamiento visual y espacial) y la capacidad para planificar y secuenciar acciones (por ejemplo, solución de problemas y funciones ejecutivas). Cuando algunas de estas capacidades reguladoras están comprometidas, la conducta del niño puede causar estrés en la persona que lo cuida y crear el caldo de cultivo para que surjan una serie de problemas peores. Por consiguiente, tenemos que considerar el modo de emprender una campaña eficaz de educación y salud pública sobre los factores conocidos y estudiar más los nuevos que vayan

apareciendo.

Cuando consideramos que lo que está en juego es el futuro de las personas y de la sociedad, nos damos cuenta de que debemos actuar con más audacia y considerar el cuidado y la protección física de la infancia y de las familias como un deber prioritario. Seguro que se nos llena la boca hablando de este objetivo, pero en el orden del día de las cumbres nacionales e internacionales nunca ocupa uno de los tres primeros puntos. El derecho infantil al cuidado y a la protección física debe constituir la base que sirva de apoyo al resto de empeños. No hacerlo así indica desinterés y falta de preocupación por la infancia, y de continuar esta tendencia, se arruinarán todos los esfuerzos que queramos emprender.

El primer paso para garantizar cuidados y protección física a la infancia es ayudar a la madre durante el embarazo, el parto y los primeros años de vida, dándole apoyo afectivo. Esto significa entender las necesidades de cada familia y trabajar con ella, por ejemplo, para encontrar ayuda y satisfacción durante el periodo prenatal, el parto y en la tarea posterior de conseguir el bienestar de los hijos. Las familias que no buscan apoyo prenatal son, con frecuencia, las más problemáticas y nosotros no hemos tenido amplias miras en los programas de acción social. Los programas seleccionados demuestran que este trabajo social es muy útil y eficaz[6] y tenemos que lograr que se conviertan en algo rutinario. En la facultad de Medicina, las especialidades de Obstetricia y Pediatría deben prestar más atención a los factores psicológicos porque son los que determinan frecuentemente la salud o la enfermedad de los pacientes. Muchos modelos de atención durante el periodo del parto incluyen apoyo físico y psicológico: un modelo especialmente innovador que incluye un profesional preparado para intervenir física y psicológicamente ha demostrado ser capaz de mejorar el estado de muchos bebés y de sus madres[7].

La atención postnatal es especialmente importante debido al rápido crecimiento y a las necesidades cambiantes de los bebés. Los retos con las familias que presentan un cuadro múltiple de problemas[8] son mayores porque no pueden ofrecer a sus hijos la debida atención. Son muchos los programas que han arrojado buenos resultados, pero en la mayoría de las comunidades se ha abandonado a las familias con más necesidades.

Todas las madres y los padres quieren saber si su hijo crece bien y cómo deben actuar ante posibles complicaciones. ¿Son suficientes las técnicas tradicionales de medición de los progresos infantiles, como el aumento de peso, los avances motores (sentarse, gatear y andar) y algunos hitos cognitivos y de lenguaje (sonidos y después palabras)? Actualmente tenemos conocimientos para conseguir más cosas, hoy en día podemos monitorizar el desarrollo intelectual, social y emocional al mismo tiempo e identificar de manera precoz los peligros para el aprendizaje o la conducta.

Sin embargo, todo esto requiere una conceptualización más amplia. El modelo momentos clave desarrollado por Brazelton crea un contexto más amplio en el que prestar apoyo afectivo y orientación, así como una monitorización atenta del crecimiento y del desarrollo de los pequeños[9] (para más información sobre el modelo *momentos clave*, véase el Anexo 1). La curva de crecimiento desarrollada por Greenspan nos permite valorar cómo utiliza el niño el conjunto de habilidades motoras, sensoriales, emocionales, sociales, de lenguaje y cognitivas para dominar sus «capacidades funcionales de desarrollo»[10](véase anexo 2).

El objetivo es promocionar un desarrollo saludable e identificar los problemas, si existen, de forma que se preste cuanto antes la asistencia necesaria para superarlos. La decisión más difícil para los padres o cuidadores primarios es determinar el tiempo que se debe esperar antes de realizar una evaluación completa y cuándo es preciso comenzar a intervenir. Los problemas parentales o familiares exigen una atenta observación antes de prescribir el tratamiento adecuado. En las recomendaciones que presentamos, ofrecemos algunos indicios en el desarrollo de los bebés que apuntan hacia la necesidad de realizar una evaluación exhaustiva.

Debate

Sig: La necesidad de un nivel de seguridad existe antes del nacimiento. Muchos bebés corren riesgos antes de nacer, están expuestos a todo tipo de agresiones que amenazan el desarrollo de su sistema nervioso central. El tabaco, el alcohol y otras sustancias nocivas minan el crecimiento del sistema nervioso; cada vez es más lo que sabemos sobre el modo en que interfieren con la capacidad posterior para procesar sensaciones (visuales y auditivas) y para organizar ideas, pensamientos y planes e implementar acciones adecuadas.

Tbb: En lo relativo a las experiencias intrauterinas, la educación tiene una poderosa influencia sobre la conducta de las madres. No ha llegado a las madres pobres, estresadas o deprimidas de todas nuestras ciudades, pero ha tenido un potente efecto en la clase media y trabajadora. Hoy las madres saben que si fuman o beben, sus bebés se verán afectados y lo general es que se abstengan. Resulta francamente alentador constatar que la educación es capaz de modificar hábitos. Sabemos mucho sobre los efectos que ciertas sustancias tienen en el feto. Para los seis u ocho meses de embarazo, podemos identificar el estrés en los fetos y llegará el día en que encontremos fetos tan estresados que podremos sacarlos del útero para ofrecerles un ambiente más propicio. Me gustaría que hubiera una Escala de Evaluación de la Conducta Neonatal destinada a los fetos; podríamos exponerlos a estímulos externos, como señales

visuales y auditivas, o acunarlos o estimularlos para ver la riqueza de sus respuestas. Los científicos franceses J.P. Lecaunet y M. Busnel estudian la respuesta visual del feto y hace tiempo que se investiga la respuesta auditiva[11], pero es largo el camino que queda por delante. Me gustaría ver la capacidad del feto para abrirse positivamente o cerrarse a un estímulo, lo he visto en fetos de siete meses utilizando ultrasonido.

Dicho de otro modo, para los siete meses sabemos si un feto necesita protección o no, y creo que estamos en los albores de una tecnología que será de gran ayuda. Los japoneses, por ejemplo, cuentan con ultrasonido tridimensional que permite ver el feto completo, es decir, no sólo se percibe la complejidad de los movimientos fetales, sino si el feto está atento y cuánto tiempo mantiene la atención, si se queda dormido o está dormido, cómo usa la habituación. Todo lo que hemos aprendido sobre la evaluación de los recién nacidos se podría aplicar al útero e identificar a los fetos que sufren estrés.

En los estudios que he mencionado antes, en los que utilizábamos ultrasonido con fetos de siete meses, identificamos conductas que demuestran una reacción saludable. Algunas reacciones complejas nos ayudarían a distinguir a los fetos estresados. Si el feto muestra semejante conducta, es prueba de que en el útero tiene lugar un importante aprendizaje. Cuando el bebé está estresado, esperamos respuestas más automáticas y menos disponibles a la modulación y la elección. Si hubiera motivos para que existiera estrés, por ejemplo, desnutrición o exposición a sustancias tóxicas como drogas o alcohol, sería una forma de descubrir si existen riesgos para el aprendizaje.

No obstante, la pregunta es ¿cuándo se puede comenzar a proteger a un feto? ¿Podemos encarcelar a las madres para que abandonen su adicción? ¿Es el aborto la solución en algunos casos? Cuando la gente que me escribe me pregunta si soy partidario del aborto, les digo que sí, pero no porque sea un derecho de la madre, sino porque lo considero un derecho del niño. El niño tiene derecho a no nacer en un entorno inhóspito. He visto demasiados niños con privaciones y víctimas de abusos como para saber que no quiero ese tipo de vida para nadie. Junto con la pregunta del aborto hay que hacer la del embarazo, pero en cualquier caso, existe una gran necesidad de establecer programas de apoyo para las madres y de mejorar la oferta vital libre de abuso y maltrato para los niños.

Sig: En cuanto a ayudar a los padres a proteger a los fetos del abuso de drogas, alcoholismo, tabaco, surge el problema de si debería estar tipificado como delito. ¿Se permite abusar de los fetos? En algunas comunidades de alto riesgo, el 50% de los fetos ya está perjudicado por el abuso de sustancias o de alcohol. Es muy serio saber que se está causando un riesgo irreversible en el sistema nervioso de un niño. Una vez que el niño nace, nos preocupamos por problemas que no son ni la mitad de graves que los efectos de las sustancias

nocivas en el feto.

Tbb: Constatamos estos datos en los casos de contaminación por plomo. Antes de prohibir la gasolina con plomo, sabíamos si una madre vivía cerca de una autopista por la conducta del bebé[12].

Sig: Tenemos un conocimiento científico incipiente sobre la forma en que las sustancias químicas presentes en el ambiente influyen negativamente en el crecimiento del sistema nervioso central y del sistema inmune, tanto en el periodo prenatal como postnatal. Se hicieron muchos estudios para conocer sus efectos sobre el cáncer, pero nuevos estudios han probado que el riesgo para el sistema nervioso, en cuanto a las funciones integradoras, y para el sistema inmune ocurre con menores niveles que en el caso del cáncer. Tenemos que estudiar estas toxinas desde la perspectiva de los riesgos para los bebés. Theo Colburn realizó unos estudios pioneros que mostraban que la vida en los Grandes Lagos estaba contamina por pesticidas y los peligros potenciales que entrañaban para la salud humana[13].

Tbb: Al parecer puede afectar al parto. Peter Nathanielsz ha demostrado que un feto anestesiado corre peligro al no participar activamente en el parto[14]. Las contracciones dependen de un feto activo, de lo contrario, se frenan y la posibilidad de que el feto sufra daños cerebrales aumenta. Sostiene que los fetos que se han visto afectados por consumo de drogas, sustancias tóxicas o anestesia tienen un mayor riesgo de sufrir parálisis cerebral. En estos estudios se emplea mi evaluación neonatal. En 1983, Greta Fein y el Instituto Cerril Palmer, de Detroit, mostraron que el DDT esparcido en la hierba que comen las vacas y la leche que las mujeres embarazadas tomaban de esas vacas, afectaba de forma significativa al CI de los niños en edad preescolar[15]. Necesitamos disponer de este tipo de información[16].

Sig: Es preciso comprender mucho mejor el peligro que las drogas, el alcohol y las sustancias tóxicas suponen para al sistema nervioso. Sabemos que los pesticidas y otras toxinas provocan retraso mental severo, síntomas autistas y otros problemas, pero hay menor conciencia de los peligros para el sistema nervioso derivados de la mala alimentación, el tabaco, el alcohol, etcétera; la mayoría de los niños no van a resultar mentalmente retrasados, más bien presentarán problemas sutiles (como una dificultad para manejar estímulos visuales y auditivos) que no son obvios en el nacimiento; van a ser niños sobrecargados fácilmente, distraídos, hiperactivos, con síntomas del trastorno de déficit de atención. Otros también presentarán problemas para satisfacer el apetito sensorial, con baja reacción al dolor y acabarán con conducta antisocial y agresividad. Cuando no puedan procesar lo que oyen y ven, o comprenderlo con facilidad, comenzarán a fallar en la escuela, tendrán dificultades para entender las matemáticas o para aprender a leer; posteriormente tendrán

dificultades para integrarse en el mundo de la alta tecnología y obtener un trabajo con el que ganar un salario y pagar impuestos y, quizá lo más importante, no sabrán regular sus emociones. La regulación de los sentimientos es una función de alto nivel del sistema nervioso, vital para ser padres, colaborar en la sociedad y mejorar en las generaciones futuras. Éstos son algunos de los riesgos que corremos.

Tbb: Gran parte del daño sucede a una edad muy temprana, pero la probabilidad que tenemos de proteger el desarrollo emocional y neurológico es muy elevada. Los efectos del alcohol y las drogas son potentes en la etapa intrauterina, menores en el parto y remiten cuando el niño cumple tres o cuatro años. Los factores determinantes, por así decirlo, y los factores previsibles suceden pronto y luego se reducen; por tanto, cuanto antes se intervenga, mejores resultados se obtendrán.

Sig: El Centro de Control de Epidemias, de Atlanta, está realizando un estudio epidemiológico sobre los trastornos del espectro del autismo. Los médicos informan de que cada vez hay más niños que presentan un funcionamiento atípico del sistema nervioso, algunos con rasgos autistas, otros con autismo puro. En cuanto a las diferencias individuales, son niños que ocupan los últimos puestos de la escala de adaptación. ¿Hasta dónde queremos forzar el sistema legal para proteger a la infancia?

Tbb: Creo que surgirán inconvenientes, la gente se resistirá a ser supervisada durante la asistencia prenatal. Me preocupan los enfoques punitivos, soy más partidario de conseguirlo a través de la educación y los incentivos positivos, utilizando la pasión que los padres aportan al embarazo, conquistándoles en ese momento.

Pero hay otra cuestión, Joshua Sparrow, del Hospital Infantil de Boston, ha estado trabajando sobre el efecto que estos avances tecnológicos (ultrasonido, amniocentesis, etcétera) provocan en las percepciones que las madres tienen de sus hijos y de sí mismas[17]. Cuando evaluamos si un feto está bien, parece que estamos cuestionando si la madre está bien, algo que puede tomarse como un juicio y un ataque contra la intimidad de las personas. Una evaluación fetal para comprobar si el feto está estresado significa que alguien está juzgando si la madre lleva el embarazo de forma correcta. Mejor que tengamos esto en cuenta, porque también es nuestra obligación proteger a la madre y su ego de forma que pueda criar y dar cariño a su hijo. La madre tiene que ser parte de nuestro empeño, comprender el auténtico significado de este trabajo diagnóstico y encontrarle la utilidad según aprende a criar a su hijo. Con nuestro modelo *momentos clave*, queremos llegar a los padres durante el embarazo para convencerles del trabajo que tienen que hacer en la fase anterior al nacimiento, una época mágica para ambos.

Sig: Cuando controlamos la salud de la madre, deberíamos prestar más

atención psicológica a ella y al padre. Controlando el aspecto físico (tensión arterial, análisis de sangre) conseguimos salvar a un porcentaje de bebés. El aspecto psicológico de la atención prenatal, que puede ser igualmente importante, es mucho más barato. Un técnico sanitario bien preparado, un profesional de salud mental o un consejero pueden hacer una gran labor en este campo. Las clases de preparación al parto son de gran ayuda. Tal vez deberíamos valorar la necesidad de implantar un programa óptimo que incluyera esta asistencia psicológica y social antes del parto.

Tbb: El objetivo es construir las capacidades de los padres para criar al hijo que hayan tenido. El sistema actual está concebido para optimizar la carga física o genética de este niño. Sabemos que cuando mostramos y explicamos la conducta fetal, las madres colaboran y se sienten más cercanas a su hijo; cuando la madre descubre las capacidades de su recién nacido, hablamos en un idioma que ella entiende.

Las visitas prenatales son muy productivas; siempre pido a las madres embarazadas que me describan dos niños de sus sueños, el bebé perfecto y el bebé imperfecto, «Nunca sueño con un bebé imperfecto» «Ah, ¿no? La mayoría lo hace» «¿Lo hace?» Entonces la madre me cuenta el sueño que tiene, pero que no quiere reconocer; le digo que también podemos tratar ese miedo y ahí se presenta una oportunidad de explorar, sin emitir juicios, las preguntas y experiencias de los padres con bebés en riesgo. Si pueden compartir sus preocupaciones conmigo, les ayudaré a criar a su hijo, tenga las características que tenga. Les digo que guarden un cuaderno con todas las horas del día y el ciclo de sueño del niño, y que permanezcan atentas a las turbulencias de las paredes intrauterinas durante el día. A partir de las pautas que me describen, les digo que el bebé responde de forma diferente a estímulos visuales y auditivos. Entonces, hasta la madre más circunspecta se anima y dice: «¿Ah, sí?, cuénteme más». Comienzo a explicarle y asiente cuando le digo que si entra en una habitación ruidosa, el bebé se excita, pero que se calma en una habitación tranquila. La madre ya sabe todo esto, lo único que hacemos es confirmarlo y ayudarle a establecer el apego, que será más sólido cuando antes comience. Lo ideal es que el pediatra o el médico de familia realizara estas visitas prenatales; pero si no es posible, deberíamos preparar a otro tipo de profesionales que atendiera a los padres. Un bebé se merece una madre y un padre capaces de criarle y darle cariño. Si los profesionales estamos a su lado, podemos transmitirles una sensación de estar arropados por una familia extensa, una realidad que se ha perdido en nuestra cultura moderna.

Sig: ¿Qué más podemos hacer en el ámbito de la educación prenatal?

Tbb: En la actualidad, la educación prenatal consiste en preparar a la madre para el parto, no se le ayuda a convertirse en mejor madre. Marshall Klaus y John Kennell han estudiado el papel de una *doula**, una persona que

permanece junto a la madre durante el parto. Han demostrado una reducción significativa de medicación y de las complicaciones[18] durante el parto, gracias a este apoyo consistente. Una persona de apoyo (padre o doula) favorece también la predisposición de la madre a apegarse al hijo que le nazca. La presencia del padre en el parto ha demostrado que contribuye a que éste desarrolle su capacidad de apego.

También mostramos a las futuras madres la evaluación de un recién nacido con la esperanza de que sepan cómo es, ya que en el hospital se dispone de poco tiempo. Cuando ven a su bebé durante la estancia en el hospital, dicen «Oh, también mi hijo hace eso». En ese momento, la evaluación cobra más sentido porque han visto previamente las increíbles habilidades de un bebé.

Sig: ¿Cuál es nuestra postura sobre la educación de prácticas saludables (el tabaco, el alcohol) y también sobre cómo dar afecto y proteger a un bebé durante el embarazo y cuando ha nacido? ¿Cuándo deberíamos comenzar con esta educación, en la escuela, en secundaria, en la universidad?

Tbb: En todas las etapas. El programa de Sally Scattergood, de Filadelfia, es formidable[19]. En él, los escolares de primer curso tienen ocasión de cambiar pañales, dar la comida y observar el desarrollo de bebés. Es una oportunidad para tratar a los bebés como «personas» y experimentar el papel de criarlos y cuidar de ellos, ya que la mayoría de nuestros niños no tiene muchos hermanos. No me consta que haya estudios sobre los efectos a largo plazo en los embarazos adolescentes ni en la capacidad de estos niños para criar a sus propios hijos, pero podemos apostar que constituye una variable decisiva en la imagen que tienen de sí mismos para cuidar de un semejante.

Sig: El desarrollo humano debería ser una asignatura del currículo en todas sus etapas, como lo son la historia, el segundo idioma y la biología. Actualmente los niños saben más de ranas y de otras especies animales que de seres humanos, de los que aprenden indirectamente algo a través de la literatura, el único vehículo que teníamos a nuestro alcance para profundizar sobre la naturaleza humana cuando no existía la ciencia del desarrollo humano y no sabíamos cómo crecen y maduran los niños. Pero ahora poseemos un conocimiento directo, ¿por qué no transmitirlo igual que la historia o la literatura? No creo que provoque una fuerte oposición, tal vez la única resistencia proceda de la tradición. Imaginemos que los niños estudian esta asignatura desde los primeros años escolares.

Tbb: Incluiría el aprendizaje práctico, ya que todos los programas que tienen éxito es porque parten de un enfoque práctico. En algunos programas de prevención de embarazos implantados en la costa oeste de Estados Unidos, los adolescentes tenían contacto con bebés, les cambiaban los pañales, les daban de comer, les veían crecer. En realidad, las oportunidades de ver la conducta humana en una persona más joven es una forma estupenda de captar el interés

de un niño de cualquier edad.

Sig: Tal vez surja cierta resistencia debido a la preocupación sobre si nos inmiscuimos en temas religiosos y familiares, pero si lo evitáramos, imaginemos lo que sería lograr que los escolares aprendieran sobre el desarrollo humano igual que aprenden matemáticas. La media del alumnado de secundaria sabe sumar, restar, multiplicar, decimales y fracciones; si conocieran los rudimentos del crecimiento infantil no sólo cuidarían mejor de los más pequeños, sino que cuando fueran padres, en lugar de tener que leer los libros de Brazelton por primera vez durante el embarazo, tendrían una intuición y un montón de experiencia acumulada.

Tbb: Recordemos que el embarazo es un periodo de grandes aprendizajes, pero esas clases ofrecerían la oportunidad de desarrollar el concepto de relación, de altruismo, de pensar en los demás, no sólo en uno mismo. Lo utilizaría como una herramienta para llegar a los niños y que aprendan los mecanismos de su interior en paralelo con los del niño con el que están jugando: «Eres tan bueno cuidando de este bebé porque ahora sabes cómo eras tú de pequeño». Si lo hiciéramos así, las personas estarían abiertas a las relaciones, en lugar de centradas únicamente en la paternidad o en la maternidad.

Sig: En esta misma línea, cuando recibo la visita de un niño con problemas, pido a los padres que traigan a los hermanos para enseñarles a guiar los juegos entre ellos. Una vez que el hermano se involucra con el niño problemático, aparece la alegría, el placer y el dominio de la situación. En principio, los niños evitan a su hermano porque no saben tratarlo; he comprobado que, cuando los niños tienen que cuidar de otros pequeños, presentan una curiosidad natural que les ayuda a abrirse, a manipular la parte central, delicada y vulnerable de su interior. La enseñanza práctica es lo que arroja resultados mejores, sin duda, porque abre la parte afectiva de los humanos. Algunas personas lo llevan en su interior intuitivamente, en las mujeres es más habitual que en los hombres, pero éstos también tienen un lado afectivo y, aunque algunos lo oculten y huyan de sus manifestaciones, muchos otros parecen querer expresar esa faceta, si se les da la oportunidad.

Seguro que hay oposición, porque estás dirigiéndote a la parte emocional de la vida, pero si para los 20 años las personas tuvieran un conocimiento intuitivo de la crianza y del desarrollo infantil, sería un buen punto de partida comparado con el que tenemos ahora, cuando muchos padres huyen de la crianza porque es nuevo e impresiona; algunos se refugian en el trabajo, están atemorizados y no saben qué hacer.

Tbb: Creo que debemos separarlo de las incursiones en la religión, en la opción política de las personas o la autoridad de las familias. Cuando voy a Washington a testificar, mi exposición va seguida de una madre de una familia que dice: «Si hacemos lo que indica Brazelton (en cuanto a los cuidados y

atención a la infancia, cuidados preventivos, asistencia sanitaria) eliminaremos todas las opciones de las familias». Existen tales perjuicios en este país, que las familias deberían ser autosuficientes y no permitir la injerencia ajena. En el currículo escolar, haría hincapié en el aprendizaje sobre uno mismo y sobre las relaciones, porque enseñar a ser padres a posteriori es demasiado peligroso. Exponerles a la crianza no debería ser una opción partidista ni política.

Sig: ¿Qué cambios queremos promover en las actitudes sociales? Queremos evitar los embarazos adolescentes, pero si una adolescente piensa que ha hecho algo terrible lo ocultará hasta el último momento; también es posible que tome drogas y que el chico se mantenga ajeno a la situación. ¿Cuál sería una actitud social sana hacia los embarazos adolescentes?

Tbb: En primer lugar, hay que saber si la madre va a tener el niño; si decide hacerlo, suelo confiar en el hecho de que las madres quieren para sus hijos algo mejor de lo que ellas tienen. Podríamos decirles: «¿No es algo deseable que este bebé nazca con el mejor cerebro del mundo? La única manera de que lo consiga es si dejas de fumar, de beber o de lo que sea». Sería un modo de inspirar esperanza en las madres.

Sig: Tenemos que trabajar más en el campo de la prevención. Una asignatura sobre desarrollo infantil debería debatir temas como cuándo se está preparado para la maternidad y la paternidad, qué clase de apoyo necesita un bebé, si se debe esperar a ser mayor… Cuando una adolescente está embarazada, aunque sea sin desearlo, y tiene la voluntad de llevar el embarazo hasta el final, tenemos que transmitirle un mensaje claro de que el niño es un motivo de alegría, tenemos que promocionar bebés saludables con el mejor sistema nervioso posible y para ello, la madre debe sentirse apoyada, sentir que es la más bella del baile, que lleva dentro este ser precioso, un futuro presidente de Estados Unidos; de no sentirse así, esa madre no se cuidará; si siente que ha hecho algo malo, será ambivalente, a veces querrá cooperar y otras, hacer daño. Si conseguimos que las madres se sientan felices y valoradas, sin impulsar por otro lado, los embarazos en la adolescencia, habríamos logrado nuestro objetivo. Es preciso que se produzca un cambio en la sociedad, tenemos que transmitir el mensaje de que cada bebé es un bebé del mundo y de la sociedad; y a la madre, tenemos que decirle: «Queremos esperar a que tengas hijos cuando estés preparada, pero si estás embarazada y vas tener a tu hijo, que sepas que lo que vas a hacer es maravilloso y que te ayudaremos todo lo que podamos».

Tbb: Creo que ya se está trabajando en esa dirección, aunque no hemos llegado a segmentos importantes de la población, por ejemplo, no llegamos a las madres latinas ni a otras minorías que también han sido desatendidas, pero la necesidad existe. La mortalidad infantil durante el primer año (reflejo de la vulnerabilidad del recién nacido) está directamente relacionada con los cuidados

prenatales y las oportunidades de intervención. Las cifras de mortalidad infantil demuestran que no llegamos a las madres latinas o que nuestro enfoque no encaja con sus valores culturales. O ambas cosas. Tenemos que organizar nuestro sistema de trabajo de calle y tener en cuenta las creencias y prácticas culturales que las minorías aportan a la fascinante tarea de ser padres.

Sig: Aunque estemos hablando de actitudes sociales, déjame pasar a considerar la malnutrición en otros países del mundo. ¿Podemos decir algo distinto de la pregunta obvia, por qué continúa produciéndose? ¿Por qué se nos mueren tantos niños? Nos consideramos a nosotros mismos una especie con cierto grado de humanidad compartida. Lo que aquí se expone es relevante para la mayoría de los países industrializados, pero estas necesidades irreductibles son universales. El mundo se parece más de lo que se diferencia.

Tbb: En las visitas que realizamos a clínicas de Kenia, vimos a familias incapaces de alimentar a todos sus hijos con el trozo de tierra que poseían, utilizaban todos los recursos, pero estaban al borde de la desnutrición. Mostraban el mismo círculo vicioso de desnutrición y fracaso para apegarse y criar a sus hijos que vimos en las familias de Guatemala[20]. Podíamos distinguir a recién nacidos cuya madre comía sólo 1.400 calorías al día, de los hijos de mujeres con una ingesta de 2.000 calorías. Éstos eran más despiertos, atentos, controlaban su conducta para prestar atención y utilizar la habituación para abrirse o cerrarse a estímulos. Eran unos bebés preparados para conseguir que su madre y su padre establecieran un apego firme con ellos. Los niños desnutridos, por el contrario, estaban en guardia, rechazaban los estímulos sociales y reaccionaban negativamente ante sus padres. Cuando visitamos sus casas después del parto, vimos que sólo les alimentaban cuando lo pedían (cuatro veces al día en una etapa en la que el bebé necesita de seis a ocho tomas diarias). Los efectos de la privación intrauterina iban acompañados de los de la privación extrauterina, y el ciclo de fracaso y pobreza quedaba establecido desde la infancia. En la etapa escolar, estos bebés mal alimentados puntuaban 10 o 15 puntos menos en el CI. Hay otros muchos factores que contribuyen al hambre y a la pobreza mundial, pero éstos son los que nosotros vamos a intentar solucionar.

Sig: Se acepta que compartamos un nivel de civilización y de humanidad, pero el mundo no comparte un interés general por salvar a la infancia. ¿Qué nos hace cerrar los ojos ante situaciones que no permitiríamos en Estados Unidos? ¿Estamos desbordados por nuestros propios problemas y nos sentimos impotentes? ¿Somos capaces de identificar el factor que nos paraliza colectivamente?

Tbb: Creo que se debe a falta de control. Estamos aquí hablando y, al mismo tiempo, siento que no soy capaz de comenzar a pensar en los problemas. Cuando trabajamos en Kenia, en Guatemala y en el sur de México, aprendimos

gran cantidad de cosas, pero es seguro que no ejercimos ninguna influencia en ningún sentido. Tal vez debamos promover la creación de una agencia u organismo internacional encargado de vigilar los derechos de la infancia, del mismo modo que tenemos fuerzas para el mantenimiento de la paz.

Sig: Un organismo podría, por lo menos, mantener informes y evaluar los modelos implantados en cada país para cubrir estas siete necesidades. Del mismo modo que existen iniciativas mundiales para proteger los valores democráticos mediante incentivos como comercio y préstamos, es preciso elevar el cuidado infantil a un nivel superior del que se encuentra.

Tbb: Son muchos los aspectos que dominan el tratamiento que las personas dan a los niños; por ejemplo, una razón por la que Francia, Suecia y otros países europeos estén adelantados es porque desean aumentar la natalidad, fomentan la procreación, lo contrario de lo que sucede en África. En las islas japonesas que visité, los habitantes del campo querían más niños, y estaban dispuestos a muchos sacrificios que los habitantes de la ciudad no harían por criar a sus hijos.

Sig: Al desarrollar directrices para cubrir algunas necesidades básicas de la infancia, por ejemplo, nacer con un sistema nervioso sano y todo lo que comporta, podríamos establecer un criterio para la opinión pública mundial porque éste es un aspecto ético que debería ser pactado con unanimidad internacional[21].

Tbb: Más cerca de nuestras casas, existen una serie de problemas de seguridad que aún no hemos abordado; son puntos básicos a los que hay que prestar atención; por ejemplo, para comenzar, los padres deberían saber que deben bajar la temperatura del agua caliente en un hogar con niños pequeños. Cuando adquieren movilidad, con ocho meses, cada familia debería adoptar una serie de medidas de seguridad; recomiendo que se tomen la molestia de examinar la casa en busca de puntos de peligro potencial. Cuando el niño se escapa de su madre en la tienda, a la calle, ¿qué hay que hacer? Otro problema que surge cuando cumplen cuatro o cinco años es el de los pedófilos. ¿Cuándo es el momento de enseñar a un niño a protegerse ante peligros como éste? Creo que a los cuatro o cinco años de edad es demasiado pronto porque es cuando el niño está evaluando por sí mismo a los adultos y necesita toda su energía para identificarse e imitar a los que son importantes para él. Si se le priva de esta experiencia sembrando la duda sobre los demás, se le puede hacer tanto bien como mal. Es nuestra decisión protegerles hasta la edad de seis o siete años, pasada esa edad no podemos controlarlo todo. En esa etapa, se puede empezar a hablar de qué hacer cuando un desconocido se les acerca o les habla o no se sienten cómodos. Deberían poder acudir a un adulto y decir: «No me siento cómodo con esto» y conseguir la intervención del adulto. Los niños pequeños no deben verse nunca en una situación en la que tener que

escapar de desconocidos, deben estar siempre acompañados de adultos de confianza. A los seis y siete años, se les puede enseñar cuándo escapar o qué tienen que hacer en este sentido.

Sig: Los niños que mantienen un buen sistema de comunicación no verbal con sus padres reaccionan con más fuerza a las órdenes orales y al lenguaje corporal y, a menudo, permanecen más próximos a sus padres que los niños con habilidades orales poco desarrolladas o hiperactivos. Los padres saben si sus hijos reaccionan bien a sus claves verbales y si pueden llevarlos a un lugar lleno de gente.

El concepto integral de la protección y seguridad física y de entornos seguros depende del conocimiento de las diferencias individuales. No recapacitamos lo suficiente cuando enviamos a los niños a la escuela, pero estas diferencias son muy importantes para la clase de peligros que el niño puede encontrarse. La vulnerabilidad individual del sistema nervioso central es parte de la necesidad de seguridad y protección física.

Tbb: Lo imprevisible del negativismo y los problemas de autonomía abren la puerta a nuevos peligros durante el segundo año de vida; algunos niños muy sanos pueden salir disparados como un cohete y, sin embargo, un exceso de restricción y control puede acabar con la curiosidad y el negativismo natural del niño. Los castigos severos no son la solución; una madre que sabe cuándo y cómo establecer límites seguros lo transmite rápidamente a su hijo. Lo llamamos *referenciar*, un niño sabe cuándo sus padres dicen no por el tono de su voz o por conductas no verbales. Éste es el primer paso para criar un niño seguro.

Sig: Sí, en los primeros años de vida, los niños que están en sintonía no verbal captan el tono de voz que anuncia el peligro, son niños que van a vivir más seguros.

Tbb: A menos que haya alguna urgencia de escapar de mamá. Lo principal es que los padres deben saber que es un problema de su incumbencia y lo que deben hacer para proteger a sus hijos.

Sig: En los niños de tres años observamos un buen ejemplo del funcionamiento de un sistema no verbal. Muy pocos niños de esta edad entrarían en el salón y derramarían pintura por la alfombra y las sillas, no es así como se comportan.

A menudo, los padres se lamentan: «Es que no puedo controlarlo», pero compruebo que no cambian el tono de voz lo suficiente para dar indicaciones adecuadas o no están muy unidos al niño. Les pregunto: «¿No tira la pintura por la alfombra del salón?», «No, nunca haría eso», «¿Y por qué no?», «Porque sabe que no lo permitiría». Entonces les digo, «¿Por qué no sabe lo mismo sobre los pellizcos que da a su hermano?». Es frecuente ver la discrepancia entre el padre y la madre, uno puede estar tenso y desaprobar con la mirada y movimientos de cabeza, el otro puede decir con dulzura: «Por favor, no hagas

eso». Los niños captan si se les da permiso para seguir adelante y hacer lo que quieren.

Tbb: En cuanto a la seguridad de los niños, sería útil inspirarnos en los logros que hemos alcanzado en otros ámbitos (los coches, los aviones, el airbag, etcétera); tal vez estos avances sirvan de modelo para buscar soluciones a otros problemas y la sociedad podría tomar parte, por ejemplo, los fumadores pasivos y las armas.

Sig: Llegamos a la polémica sobre qué decisiones corresponden a la educación, a la justicia y a la familia. De nuevo, si podemos hacer que constituya parte del proceso educativo, comenzando en la escuela primaria, la persona llegaría a incluirlo en su modo de pensar, es decir, lo interiorizaría y con un sistema de creencias formado, más adelante, en la edad adulta, no habría necesidad de convencerles.

Recomendaciones

Los niños, un compromiso internacional

- Es necesario aunar esfuerzos internacionales, los países industrializados deben dedicarse más y dar prioridad política a la protección contra el hambre, la enfermedad y la violencia de todos los niños del planeta y sus familias.

Exposición a sustancias tóxicas

- Antes del nacimiento: un feto no debe estar expuesto al alcohol, las drogas, el tabaco y la contaminación ambiental.
- Después del nacimiento: la vulnerabilidad de los niños y de su sistema nervioso en particular debe tenerse en cuenta en toda regulación de seguridad alimentaria y ambiental. En concreto, las necesidades de salud de la infancia deberían ser la base de los estándares reguladores de seguridad, en lugar de ser las del hombre adulto, cuyo riesgo es mucho menor. En este sentido, la senadora Barbara Boxer presentó en el Congreso el proyecto para la protección ambiental de los niños, pero no fue aprobado. La presencia de toxinas peligrosas en la leche materna es un tema de derechos humanos que requiere la inmediata atención del país.

Campaña de concienciación pública

- Son necesarias campañas sistemáticas de educación pública sobre los efectos de diversas sustancias, legales e ilegales, en el sistema nervioso y en la conducta infantil. En estas campañas se debería, como mínimo, enseñar a los padres a reducir la exposición a sustancias químicas siguiendo cuatro principios básicos: evitar la compra de toxinas, ventilar bien la casa, guardar los productos en lugares seguros y reemplazar los productos tóxicos por otros no tóxicos, en especial en la habitación del bebé. Los padres deben estar al tanto de los peligros potenciales de los productos tóxicos del hogar (pesticidas, productos de limpieza, pintura y barnices) y saber que existen alternativas que consiguen los mismos resultados sin los efectos negativos de la toxicidad. El gobierno federal, en colaboración con la industria y las asociaciones de ciudadanos, tiene que mejorar la legislación ambiental sobre sustancias nocivas, bien se viertan a la tierra, al aire o al agua (véase más información en www.checnet.org).

Seguridad básica

- Los bebés deben sentirse seguros en su mundo, necesitan nacer en familias que los quieran. La sociedad tiene que encargarse de evitar los nacimientos no deseados, la información sobre anticoncepción y salud sexual debe estar a disposición de toda mujer en edad fértil.
- Para los niños muy pequeños, la seguridad física es responsabilidad íntegra de sus padres. No se debe asustar ni preocupar a niños y niñas menores de seis años con los riesgos que entrañan los desconocidos ni con advertencias sobre peligros y abusos. Sin embargo, las pautas constructivas y positivas («Dame siempre la mano cuando estemos en el supermercado») ayudan a los niños con una capacidad oral suficiente. Estas pautas deben darse de forma progresiva en función de la capacidad del niño o de la niña para entender y hablar de estos problemas. A la edad adecuada, hay que presentar los peligros de forma gradual y siempre en un ambiente de confianza.

Asistencia en el parto

- Además de la asistencia médica, madres y padres necesitan el apoyo psicológico de algún profesional durante el parto.

Cuidados pediátricos tempranos

Deberían incluir:

- Compartir la información y las evaluaciones regularmente.
- Orientación para procurar un desarrollo saludable.
- Identificación precoz de problemas o trastornos.
- Intervenciones tempranas y completas si es necesario.

  A continuación, ofrecemos unas pautas de desarrollo en los bebés y pequeños que apuntan la necesidad de una evaluación completa:

  - A los dos meses, no da muestras de ver ni oír, por ejemplo, no se da la vuelta ante los ruidos.
  - A los cuatro o cinco meses, no da muestras de relacionarse con su madre o cuidador primario con sonrisas y sonidos alegres.
  - A los ocho o nueve meses, no da muestras de comunicación recíproca, por ejemplo, tomar un sonajero de la mano de su padre o iniciar y responder a sonidos y expresiones emocionales diferentes.
  - A los 12 meses, no da muestras de ciclos seguidos de comunicación (intercambio de sonidos y gestos y emocionales, incluso una o dos palabras), ni copia las expresiones faciales o los sonidos de sus padres.
  - A los 16 meses, no da muestras de interacción para la resolución de problemas complejos, por ejemplo, tomar la mano de su cuidador para alcanzar un juguete o comida.
  - A los 24 meses, no da muestras de comenzar el juego imaginativo (abrazar a una muñeca), no comprende ni usa palabras para satisfacer necesidades («dame zumo»).
  - A los 36-48 meses, no da muestras de un uso lógico de ideas con cuidadores y amigos, por ejemplo, responder a dónde, cuándo y por qué en una conversación de unos cuantos minutos, o en juego imaginativo con muñecos, juguetes de acción o animales de peluche.
  - En cualquier edad, dificultades emocionales o familiares graves en la madre, el padre u otro miembro de la familia.

(Véanse en los Anexos 1 y 2 las recomendaciones de los programas *momentos clave* y la curva del crecimiento funcional del desarrollo, respectivamente.)

Apoyo a familias de problemática y riesgos múltiples

- Los programas generales que constan de módulos en el centro y de

trabajo de calle proporcionarían a las familias apoyos postnatales psicológicos mucho más ambiciosos socialmente que los actuales (véase el capítulo 6).

Protección contra el uso inadecuado de medicación psiquiátrica

- No debe administrarse medicación sin un examen mental completo que incluya una revisión de los problemas que se manifiestan y del funcionamiento actual, una historia del desarrollo, una entrevista clínica con el niño, la observación de la interacción entre padres e hijo y la discusión con los cuidadores de las relaciones y las conductas familiares.
- La medicación, si fuese necesaria, debe tener en cuenta los estudios sobre la seguridad y la eficacia para el grupo de edad y, salvo razones especiales, sólo debe usarse como un componente de un programa integral que deberá incluir trabajo clínico con el niño y su familia, y consultas en la escuela.
- Han de estudiarse cuidadosamente los efectos secundarios a largo plazo en el desarrollo, aprendizaje y personalidad, en especial los más sutiles como la agitación leve o el aumento de agresividad, o un descenso del sentido del humor, respuesta emocional y expresividad. El uso de medicaciones sucesivas, para paliar los efectos de la anterior, debería hacerse con muchas reservas debido a sus riesgos potenciales.
- Las escuelas y otros agentes educativos deberían discutir con los padres, si llega a suceder, la pertinencia de una evaluación. No deberían, sin embargo, hacer recomendaciones sobre el uso de la medicación, hay muchas causas de problemas específicos que se entienden mejor en el contexto de una evaluación clínica completa (y el tratamiento).

Educación y enseñanza del desarrollo humano

- En todas las etapas, desde la escuela hasta la universidad, se precisa realizar un esfuerzo educativo para incluir en el currículo la enseñanza del crecimiento y el desarrollo humano.
- La asignatura Desarrollo y crecimiento humano debería tener la misma consideración que la Historia, el segundo idioma, las Ciencias o las Matemáticas e incluir lecturas, prácticas directas y debates apropiados a la edad y a los problemas relacionados con la edad. Deben considerarse los factores físicos, psicológicos y sociales y las

capacidades futuras. El objetivo es enseñar sobre el crecimiento humano.

Tres niveles de programas para la comunidad

Los programas de la comunidad deberían incluir:

- Campañas de educación pública sobre desarrollo infantil, incluyendo los programas escolares.
- Orientación para padres, incluyendo el apoyo entre el grupo de iguales.
- Intervención precoz para niños con riesgos, con un seguimiento y evaluación realizados por profesionales y compartido con los padres.

Notas

1 CALIFORNIA DEPARTMENT OF DEVELOPMENTAL SERVICES (1999): *A Report to the Legislature: Changes in the Population of Persons with Autism and Pervasive Developmental Disorders in California´s Developmental Services System: 1987 through 1998.* Sacramento, CA. Department of Developmental Services, California Health and Human Services Agency, marzo, sección IV, *Rates of Occurence,* p. 5.

2 Ib.

3 Véase ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY (1998): *The Inside story: A guide to Indoor air Quality.* Washington, DC. Para más información *www.chenet.org*

4 Para más información, véase CENTER FOR HEALTH ENVIRONMENT AND JUSTICE (1999): *America's Choice: children Health of Corporate Profit, the American People´s Dioxin Report,* noviembre. CHUCH, V.A.; MYERS, J.P. (2000): «Hormone Disruption and the Precautionary Principle». Ponencia presentada en las negociaciones POP de Naciones Unidas, 22 de marzo. HERMAN-GIDDENS, M.E.; SLORA, E.J.; WASSERMAN, R.C.; BOURDONY, C.J.; BHAPKUR, M.V.; KOCH, G.G; HASEMEIR, C.M. (1997): «Secondary Sexual Characteristics and Menses in Young Girls Seen in Office Practice: A Study from the Pediatric Research in Office Settings Network». *Pediatrics*, 99(4), pp. 505-512; PAULOZZI, L.J.; ERIKSON, J.D.; JACKSON, R.J. (1997): «Hypospadias Trends in Two US Surveillance Systems». *Pediatrics*, 100(5), pp. 832-834; ROTHMAN, N.; CANTON, K.P.; BLAIR, A.; BUSH, D.; BROCK, L.W.; HELZISOUER, K.; ZAUM, S.H.; NEEDHAM, L.L.; PERSON, G.R.; HOOVER, R.N.; COMSTOCK, G.W.; STRICKLAN, P.T. (1997): «A Nested Case-Control Study of Non-Hodgkins Lymphoma and Serum Organochlorine Residues». *Lancet*, 350, pp. 240-244.

5 FUNDACIÓN KAISER (2000): *Kids and the Media in the New Millennium.* Publicación, n.º 1536. Menlo Park, California.

6 ZIGLER, E.E.; HALL, N.W. (2000): *Child Development and Social Policy: Theory and Applications.* New York. MacGraw Hill.

7 KLAUS, M.H.; KENNELL, J.H.; KLAUS, P.H. (1993): *Mothering the Mother.* Cambridge, MA. Perseus Publishing.

8 GREENSPAN, S.I. (1987): *Infants in Multi-risk families.* New York. International University Press.

9 BRAZELTON, T.B. (1992): *Touchpoints: Your Child's Emotional and Behavioral Development.* Cambridge, MA. Perseus Publishing. (Trad. cast.:

Momentos clave en la vida de tu hijo. Barcelona. Plaza Janés, 2001.)
10 GREENSPAN, S.I.; LEWIS, N.B. (1999): *Building Healthy Minds: The Six Experiences That Create Intelligence And Emotional Growth In Babies And Young Children.* Cambridge, MA. Perseus Publishing. (Trad. cast.: *Las primeras emociones: las seis etapas principales del desarrollo emocional.* Barcelona. Paidós, 1997.)
11 LECAUNET, J.P.; GRANIER-DEFERRE, C.; BUSHEL, M.C. (1995): «Human Fetal Auditory Perception» en *Fetal Development: A Psychological Approach.* Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaurm.
12 SCANLON, J.W. (1995): «Dangers to the human fetus from certain heavy metals in the environment». *Review of Environmental Health*, 2(1), pp. 39-64.
13 COLBURN, T.; MEYERS, J.; DUMANOWSKI, D. (1997): *Our Stolen Future.* New York. Dutton.
14 NATHANIELSZ, P. (1998): *Life Before Birth: The Challenges Of Fetal Development.* New York. W.H. Freeman.
15 FEIN, G.G.; SCHAWARTZ, P.M.; JACOBSEN, S.W.; JACOBSON, J.L.: «Environmental toxins and behavioural development». *American Psychologist,* 38, pp. 1198-1205.
16 TRONICK, E.E. (1987): «The NBAS as a Biomarker of Environmental Agents on the Newborn», en LUCIUS, G. (ed.): *Environmental Health Perspectives. Proceedings of the National Research Council,* 74, pp. 185-189.
17 SPARROW J.D. (1998): *Psychiatric Research and Prenatal Diagnosis.* American Psychiatric Association. Paris. Federation Française de Psychiatrie, junio.
18 KLAUS, M.H.; KENNELL, J.H.; KLAUS, P.H. (1993): *Mothering the Mother.* Cambridge, MA. Perseus Publishing.
19 Educating Children for Parenting. 211 N 13th St. #701. Philadelphia, PA 19107. www.ecparenting.org
20 BRAZELTON, T.B. y otros (1997): «The Behaviour of Nutritionally Deprived Guatemalan Infants». *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol. 19, n.º 3, pp. 364-367.
21 BOK, S. (1995): *Common Values.* Columbia. University of Missoury Press.
* N. del T.: Mujer experimentada en partos que proporciona información continuada y apoyo físico a la madre antes, durante y justo después del parto.

3
La necesidad de experiencias adecuadas a las diferencias individuales

¿Y si pudiéramos averiguar el modo en que los genes y las influencias físicas del embarazo se manifiestan durante los primeros años de vida? ¿Y si pudiéramos identificar las particularidades de cada bebé y su forma de relacionarse con el mundo? ¿Estaríamos en condiciones de ayudar a un bebé o a una niña de corta edad a superar los problemas de atención, regular el humor, aprender a hablar, controlar los impulsos, leer o estudiar matemáticas? ¿Podríamos reforzar su confianza, resistencia, perseverancia y capacidad de adaptación? Estamos más cerca de conseguirlo de lo que imaginamos, sin embargo, nuestra resistencia para aceptar las diferencias únicas de cada niño y niña nos retrasa.

Tradicionalmente se ha esperado que los niños satisfagan las expectativas de los padres y de la sociedad en general, algo que hasta cierto punto es correcto. Las expectativas que mantenemos respecto a la socialización infantil, por ejemplo, que aprendan a dominar su agresividad y a mostrar empatía y consideración hacia los demás, son muy importantes. Por otro lado, en los últimos 50 años hemos descubierto que esperar que los niños cumplan nuestras expectativas es una calle de dos direcciones. La probabilidad de que crezcan física, intelectual y emocionalmente sanos y cumplan así las expectativas de la familia y la sociedad aumenta en función de nuestra capacidad para procurarles experiencias adecuadas a sus cualidades únicas.

Históricamente se han sucedido las tendencias de querer que los niños cumplan nuestras expectativas y de intentar amoldar nuestros cuidados a sus necesidades. En la década de 1940, por ejemplo, los horarios de sueño y alimentación eran fijos. Se creía indispensable la existencia de cierta estructura para que se adaptaran al ambiente, lo cual era cierto en el caso de niños con capacidades flexibles de adaptación (basadas en un sistema nervioso central flexible); otros, sin embargo, no se beneficiaban de dicho esquema, y se mostraban irritables, absortos y distraídos o deprimidos y agresivos.

En las décadas de 1950 y 1960 se comenzó a prestar atención a las diferencias individuales. Las investigaciones sobre el temperamento llevadas a cabo por Stella Chess y Alexander Thomas fueron la expresión más visible de esta nueva concepción de la infancia[1]. Mostraban que los padres percibían a

sus hijos de forma diferente en función del nivel de actividad y de sociabilidad. Por consiguiente, tal vez los padres deban adaptar sus prácticas de crianza a las percepciones que tienen sobre sus hijos. Otras investigaciones, como las realizadas por Sybil Escalona, Lois Murphy y Jean Ayres superaron las nociones de temperamento y demostraron que no sólo se percibían las diferencias de los bebés, sino que, de hecho, eran físicamente diferentes, con distinta sensibilidad a los ruidos y al tacto y con necesidades, por tanto, diversas. El trabajo de Brazelton dio un gran impulso a esta nueva concepción gracias a los estudios sobre las diferencias individuales y al uso generalizado de la escala de evaluación neonatal[2]. Demostró que es posible evaluar de forma sistemática a los recién nacidos e identificar sus características únicas. Muchos aspectos de las diferencias físicas observadas en los bebés –las reacciones a estímulos auditivos, visuales y táctiles, la organización de sus movimientos– ayuda a los padres a conocer mejor a sus hijos.

Esta investigación reveló el modo en que los recién nacidos están alertas a claves visuales y auditivas interesantes, y se cierran (o se habitúan) a claves repetitivas sin interés. Su capacidad para controlar los estados de consciencia (sueño, vigilia, alerta, llanto, excitación) y prestar atención al ambiente es diferente. Algunos se fijan y siguen la voz y el rostro humano en el nacimiento, utilizando conductas faciales activas y suprimiendo los movimientos que interfieren en su atención.

Observando el comportamiento postnatal, hemos conseguido identificar a bebés afectados por desnutrición o por sustancias tóxicas. Según sus reacciones, podemos dirigir nuestros estímulos auditivos, visuales o táctiles para provocar la mejor respuesta en cada recién nacido. Si hablamos a gritos, le tocamos con brusquedad o le cogemos inesperadamente en brazos, un bebé frágil desviará la mirada, tendrá hipo o mostrará su rechazo, porque los bebés se saben defender. Pero si un observador es suave en el tacto y actúa con gentileza, captará la atención de todos los recién nacidos prácticamente. Demostrar la conducta de los recién nacidos se convierte en una técnica que sirve para explicar a los padres cómo es el temperamento de su recién nacido. Ante la pregunta: «¿Cómo voy a aprender a criar a mi hijo?» obtienen la respuesta: «Sigue la conducta del bebé». Un profesional que conoce las características individuales de un recién nacido y las comparte con los padres primerizos ayuda a que se fortalezca la relación parental.

Greenspan y sus colegas demostraron que dichas diferencias individuales eran una parte importante de un desarrollo normal y saludable, así como los diversos tipos de problemas emocionales, sociales y de aprendizaje que surgen durante la infancia[3]. Desarrollaron intervenciones específicas para estas diferencias individuales, que pueden utilizarse tanto en la prevención como en la intervención temprana y en el tratamiento.

Comprender cómo trabajar con las diferencias individuales ha supuesto un cambio fundamental en lo que sabemos sobre la interrelación entre naturaleza y crianza. No consiste en una carrera de caballos en la que la inteligencia, las habilidades sociales o el temperamento contienen un porcentaje x de naturaleza y x de crianza, sino que hemos llegado a comprender que la naturaleza se expresa, en parte, a través de la manera personal en la que un niño percibe las sensaciones, las comprende y organiza y planifica la acción. La crianza, las interacciones que le procuramos se acoplan a la naturaleza como una llave encaja en la cerradura: las experiencias correctas abren la cerradura de la naturaleza y ayudan a que el niño desarrolle su potencial.

Muchos rasgos de la personalidad no son fruto de características genéticas dominantes o únicas, sino de una compleja interrelación de factores múltiples. Los recién nacidos no muestran rasgos innatos de temperamento, como la introversión o la extroversión; más bien hemos observado que los niños que crecen normalmente y los que corren riesgos exhiben una gran variedad de rasgos psicológicos, como son la sensibilidad al ruido, al tacto, la capacidad para planificar o secuenciar movimientos y la capacidad para comprender sonidos y palabras y descubrir relaciones en el espacio físico. ¿Puede el bebé llevarse la mano a la boca con facilidad cuando quiere chupar? Cuando es mayor, ¿puede dibujar figuras, un triángulo o un rombo? ¿Rechaza que le toquen con suavidad, se tapa los oídos cuando la aspiradora está encendida o cierra los ojos ante una luz fuerte?

Los pequeños también se diferencian en la forma de comprender el mundo. Un niño puede confundir los sonidos, pero ser el número uno descubriendo cómo las cosas se relacionan espacialmente; una niña puede ser todo lo contrario; algunos presentan un bajo tono muscular, y mantener la cabeza erguida o volverse para mirar en una u otra dirección les exige una extraordinaria energía, mientras que otros lastiman la nariz de su padre cuando sólo intentaban rozarle suavemente.

Estas manifestaciones fisiológicas pueden ser producto de causas variadas, incluida la herencia y los factores ambientales prenatales como el consumo de drogas durante el embarazo y, aunque repercuten en el temperamento, la personalidad o la predisposición a la enfermedad, son influencias intermediarias que se manifiestan de maneras diversas. Muchos niños con riesgo de autismo, por ejemplo, se muestran absortos y con escasa reacción a las sensaciones, pero estas mismas pautas se ven en cantidad de niños sanos.

Un aspecto optimista de nuestras observaciones es el hecho de que quienes presentan ciertos rasgos físicos no están necesariamente limitados por ellos. La respuesta del adulto que les cría tiene mayor impacto del que se pensaba. Niños hipersensibles, por ejemplo, acaban siendo sociables y seguros; y niños con procesamiento auditivo débil y retraso en el lenguaje llegan a desarrollar talento

verbal. Los padres pueden ir más allá de encontrar un simple «ajuste» con sus hijos y, con cuidados especiales, conseguir modificar, hasta cierto punto, el funcionamiento del sistema nervioso central y, por consiguiente, la personalidad. A pesar de que algunas tendencias generales de la personalidad están parcialmente determinadas por estas características fisiológicas, es posible que desemboquen en trastornos o en salud, debido en parte a la interacción entre el adulto y el niño. Muchos de los rasgos más importantes de personalidad, como la capacidad para relacionarse con los demás, la confianza, la intimidad, la empatía y el pensamiento lógico y creativo, están determinados por la forma en que educamos la naturaleza infantil.

En todo esto, la retroalimentación es continua: la forma en que la niña procesa las sensaciones y las respuestas motoras influye en las reacciones del adulto que, a su vez, desata una nueva forma de procesar y responder en la niña. Un bebé bien coordinado y fuerte intentará quitarle un juguete a su padre, que iniciará un juego de tira y afloja, mientras que la madre de un pequeño flácido dejará de insistir en cuanto el pequeño toca su osito o pelota favoritos. Todos los niños orquestan la respuesta de las personas que les rodean. Como el adulto, mediante innumerables actos pequeños, es el intermediario principal entre la mente del bebé y el ambiente que le rodea, es la propia conducta del bebé lo que da forma al mundo que llega a conocer.

El libro *Bebés y madres*[4] mostró a los padres las diferencias individuales de los bebés y el papel que desempeñan en la construcción del mundo infantil. En el libro se describen tres tipologías de bebés y su temperamento, y ayuda a madres y padres a identificar la individualidad de sus hijos.

La reacción de las madres y los padres a esta diversidad conductual también varía. Algunos tienden a actuar mientras otros esperan a que lo haga el niño; unos hablan mucho; otros usan expresiones faciales para transmitir significados; los hay alegres y serios; relajados y entrometidos; activos y enérgicos o pasivos, y todas estas actitudes parentales ejercen, a su vez, influencia en el bebé. Las pautas que los padres establecen pueden alterar profundamente la tendencia hacia ciertos tipos de conductas. Un bebé ensimismado puede convertirse a los dos años en una niña muy sociable y un bebé prudente puede llegar a ser un niño atrevido. A través de las interacciones entre los rasgos psicológicos del bebé y la conducta de sus padres emergerán las características de la personalidad.

Cuando los padres respetan las diferencias individuales, muchos pequeños nacidos con trastornos graves mejoran más de lo esperado. En un estudio reciente realizado con 200 niños y niñas con un diagnóstico de autismo de diversa consideración, la mayoría experimentó una mejoría significativa en el funcionamiento mental y emocional una vez que sus padres y un equipo terapéutico trabajaron las diferencias individuales y encontraron las claves[5]

adecuadas. Este estudio prueba que los rasgos fisiológicos por sí mismos no limitan ni definen necesariamente el potencial infantil. Además, cuanto más comprometidas estén las capacidades de un niño, más poderosa y decisiva es la influencia de la educación que recibe. Son tan pocos los niños que crecen en ambientes óptimos, que no tenemos idea de cuáles son realmente los parámetros de su desarrollo.

Las madres y los padres siempre han sabido y aceptado que cada uno de sus hijos es diferente. Ahora utilizamos instrumentos que corroboran esta impresión intuitiva, pero lo más importante es sistematizarla a fin de que empleen su intuición para impulsar el desarrollo saludable de todos sus hijos, no sólo de los que responden mejor a las expectativas familiares.

En sus investigaciones y práctica clínica, Greenspan ha identificado cuidados y estilos de crianza que fomentan o contrarrestan pautas psicológicas concretas. Una combinación idéntica de rasgos biológicos puede dar lugar a dotes tan valiosas como la empatía, el valor, el liderazgo, la curiosidad, la creatividad, la determinación, la autodisciplina, la confianza en uno mismo, la perseverancia y la originalidad, o puede sentar las bases para el desarrollo de la indolencia, la imprudencia, la crueldad, la hostilidad, la rigidez, el desapego, la irracionalidad y la temeridad. Resumiendo, estos rasgos psicológicos se conviertan en talento o en incapacidad según se eduque la naturaleza infantil.

Una preocupación creciente en la sociedad son las conductas violentas y antisociales de niños, adolescentes y adultos que tratan a los demás como objetos. La pobreza, el maltrato, la privación emocional han sido las causas admitidas de esta conducta peligrosa y problemática. En su ensayo clásico *Forty-Four Juvenile Thieves*[6], John Bowlby describe a niños abandonados durante la primera infancia que se convierten en personas peligrosamente antisociales. La conexión intuitiva obvia entre falta de afecto y la posterior incapacidad para albergar sentimientos hacia los demás convenció a muchos en 1944, fecha en que se publicó el ensayo, de que las influencias ambientales eran determinantes en la prevención o fomento de la delincuencia.

Ahora bien, la naturaleza no puede ser totalmente desterrada. Entre los niños privados de afecto durante la primera infancia, incluidos los que viven en instituciones, se observaron dos tendencias: un grupo era apático, deprimido y retraído; algunos no crecían, no engordaban e incluso enfermaban gravemente hasta morir. Los del segundo grupo buscaban sensaciones, eran agresivos, promiscuos e indiferentes a los demás, con los que se relacionaban sólo para satisfacer sus necesidades concretas. En otros estudios realizados con niños y adultos antisociales se encontró un nivel más alto de lo esperado de dificultades sutiles en el funcionamiento del sistema nervioso (problemas en la percepción, el procesamiento de la información y el funcionamiento motor).

La conducta antisocial no se explica sólo con el modelo de privación que

busca en las causas sociales como la pobreza, la desintegración familiar, los traumas, la moral decadente y la ausencia de autoridad, ni con el modelo psicológico que apunta a diferencias en el funcionamiento del sistema nervioso central. Más bien es una interacción entre déficit neurológico y estrés ambiental que, a su vez, se combina con algunos tipos de relaciones tempranas entre padres e hijos lo que aumenta la probabilidad de la conducta antisocial.

Los cuidados que incluyen más afecto, prácticas y actividad moduladora, oportunidades de juego imaginativo con empatía y límites consistentes, pero amables consiguen un desarrollo más saludable. Por el contrario, los límites punitivos, la hostilidad, la evitación, el abandono y la inconsistencia provocan el aumento de conductas antisociales.

Hay muchas formas de describir las diferencias infantiles en el temperamento o pautas fisiológicas. Greenspan ha descrito cinco tipos comunes[7]:

- El tipo agresivo, activo.
- El hipersensible.
- El centrado o absorto en sí mismo.
- El de voluntad fuerte.
- El que tiene dificultades de atención.

Cada uno de estos tipos requiere una relación parental coherente con sus particularidades y necesidades si se desea que desarrolle toda su potencialidad.

Esta coherencia entre las interacciones o la enseñanza y la potencialidad individual también ayuda a los niños con autismo o retraso mental. Hemos trabajado con niños diagnosticados con trastornos autistas que han desarrollado habilidades sociales, emocionales y cognitivas notables[8]. El hecho de que algunos hayan reaccionado tan bien revela una prognosis mucho más esperanzadora de lo que nunca se había pensado. En general se cree que el retraso mental es resultado de daños biológicos profundos tan severos, que los niños se sitúan en los percentiles más bajos en todas las habilidades mentales, motoras, verbales, espaciales, etcétera. Una observación más próxima, sin embargo, descubre que estos niños también son diferentes, algunos con capacidad verbal más fuerte y otros más débil que la capacidad espacial o motora, etcétera. Trabajar estas diferencias, potenciar las capacidades y remediar las carencias ha logrado que muchos niños se desarrollen mucho más de lo esperado.

La necesidad de adecuar las experiencias a las diferencias individuales es especialmente importante durante la primera infancia. Por ejemplo, hay un porcentaje de niños que tienen problemas para aprender a leer y corren el riesgo de fracasar en otros aprendizajes que requieren la lectura, como la historia o las ciencias sociales, lo que les desanima y provoca problemas de conducta y una elevada probabilidad de abandono de los estudios.

Si los niños no responden a los métodos de lectura convencionales, incluso cuando se les enseña con mayor sistematización y refuerzo, suele ser debido a dificultades para procesar los sonidos. No discriminan sonidos sutiles, lo que les dificulta relacionar lo que escuchan con las letras que ven. Algunos tienen problemas para percibir las letras, pero la inmensa mayoría no puede discriminar sonidos. Para ellos, un método basado en el reconocimiento fonético, que les enseña a discriminar los sonidos primero y a relacionarlos después con la percepción visual de la forma de las letras, parece dar mejores resultados. En una serie de estudios de investigación, este método ha funcionado con niños para los que es difícil aprender a leer: aprenden y además disfrutan con la lectura[9]. De igual modo, hay niños que no llegan a dominar conceptos matemáticos no porque no puedan memorizar los datos, sino por una dificultad espacio-visual que les impide imaginar el concepto de cantidad. En estos casos, el método que combina un fuerte interés emocional en objetos concretos, como galletas o monedas, con la habilidad para visualizar cantidades o distancias (o cantidades de tiempo) parece sentar las bases para mejorar en matemáticas. Un último ejemplo, los niños con problemas de planificación y secuenciación tienen dificultades para escribir cuatro o cinco frases seguidas y relacionadas. Comprender esta dificultad fundamental equivale a comenzar a remediarla, en lugar de insistir en la memorización de reglas gramaticales.

La actual tendencia educativa de vuelta a lo básico y a la ampliación de los horarios escolares se aparta, lamentablemente, del reconocimiento de las diferencias individuales en aras de una metodología que sirva para todos. Si nos limitamos a profundizar en lo que no da buenos resultados, no conseguiremos gran cosa; tampoco se ayudará a los niños y niñas por el simple hecho de evaluarles. Asimismo, aumentar la responsabilidad sin innovar los métodos educativos tampoco arrojará mejores resultados, como dice el refrán, «no por mucho pesarla, la vaca va a engordar». La evaluación constituye una parte importante del aprendizaje si el profesorado consigue saber cuándo sus métodos son buenos para los alumnos y si ayuda a los alumnos y a los padres a saber lo que se aprende y se domina y lo que no. La mejor evaluación es aquélla en la que el niño aprende y se evalúa constantemente como una demostración, ante sí mismo y los demás, de que domina los contenidos.

Cuando nos fijamos en las diferencias individuales en la educación, prestamos atención al núcleo de los procesos: el procesamiento auditivo y de lenguaje, el pensamiento espacio-visual, la planificación y secuenciación motora (llamadas *habilidades ejecutivas*) y la modulación sensorial, así como los diferentes niveles de pensamiento abstracto necesarios para aprender a dominar los contenidos escolares, por un lado, y el mundo social y emocional, por otro. A menudo despreciamos estas diferencias individuales o capacidades de procesamiento fundamentales, que son la base de todo aprendizaje, mientras

que damos demasiada importancia a la memorización. Quienes afirman: «Bueno, al menos deben saber quién era Grant o Lincoln o Washington» tienen que percatarse de que ese enfoque no es adecuado. Si los niños sólo conocen unos cuantos datos aislados, su educación habrá sido deficiente. Claro que deben saber quiénes son esos personajes, pero tienen que saberlo dentro de un contexto de conceptos históricos. Para comprender conceptos, han de ser lectores expertos, con buen pensamiento espacio-visual y una capacidad avanzada de solución de problemas abstractos; no hay forma de remediar esa carencia, base de todo aprendizaje. La vuelta a lo básico, por tanto, debe ser la vuelta a los procesos básicos que sustentan todo aprendizaje.

Para que el sistema educativo y el profesorado se aseguren el dominio de estos procesos básicos, son necesarios seis planteamientos fundamentales:

1. La unicidad de cada niño.
2. Colaboración entre familias y educadores.
3. Aprender mediante interacciones emocionales dinámicas.
4. No hay lugar para el fracaso.
5. Grupos pequeños.
6. Tiempo dedicado a las capacidades básicas cada día.

1. La unicidad de cada niño

Las experiencias determinan en gran medida lo que se aprende. Para facilitar el aprendizaje y el desarrollo mental correcto, las experiencias deben ser adecuadas al sistema nervioso central individualmente diferenciado. Los niños y las niñas se diferencian en el grado de dominio de las capacidades tempranas de desarrollo, como la habilidad para concentrarse y prestar atención, la profundidad de la intimidad y la capacidad para relacionarse, la habilidad para tener objetivos e intencionalidad, la capacidad para resolver problemas complejos, la destreza para utilizar ideas simbólica y creativamente, y la capacidad para pensar con lógica y abstracción. Las pautas familiares, culturales y comunitarias son también únicas y entenderlas posibilita la elaboración de programas educativos basados en las diferencias individuales del niño, su familia y su comunidad.

2. Colaboración entre familias y educadores

Un método basado en la diferencia individual no consiste en evaluar, etiquetar y posteriormente realizar un seguimiento del niño. Juntos, los educadores y los padres deben analizar el desarrollo, observar su funcionamiento y describir el perfil infantil. El entorno físico, el currículo y el tipo de relaciones que fomentan

el aprendizaje se adaptarán, entonces, al perfil infantil. El resultado es la facilitación de capacidades cognitivas y sociales y la evitación del fracaso. Esto no quiere decir que se precisen entornos de aprendizaje diferentes para cada niño o grupo de niños, sino que los niños aprenden juntos y se potencian mutuamente en el grupo. Los niños aprenden juntos y potencian su crecimiento. Los educadores pueden utilizar distintas zonas del aula y módulos flexibles para crear oportunidades de aprendizaje óptimas. Para implementar un método de estas características, los padres tienen que participar en la administración de la escuela y la escuela debe estar totalmente integrada en la comunidad.

3. Aprender mediante interacciones emocionales dinámicas

Cuando comienza la educación formal, las interacciones emocionales dinámicas son un instrumento del aprendizaje. El pensamiento abstracto necesario para leer, escribir, comprender la historia, las ciencias, las ciencias sociales y las matemáticas se compone siempre de dos elementos:

- Experiencias emocionalmente significativas con los demás y con el entorno físico y social.
- La capacidad para reflexionar y clasificar las interacciones y generalizar sobre la base de estas experiencias.

4. No hay lugar para el fracaso

Quienes no superen una prueba o ejercicio concreto deben tener ocasión de volver a intentarlo. Puede hacerse durante el horario escolar o después o durante los fines de semana o las vacaciones de verano. De todos modos, un niño no puede pasar de curso sin más, ni quedarse en primer grado durante 20 años; la educación debe modificarse hasta que se encuentra un camino que permita alcanzar un nivel de maestría en un área concreta. Un niño que tiene, por ejemplo, problemas con las matemáticas tardará mucho tiempo en comprender el concepto básico de cantidad; si el objetivo es que aprenda a sumar, restar, multiplicar y dividir antes de concluir la enseñanza secundaria, al menos ese objetivo habrá merecido la pena. Por tanto, el niño repite el ejercicio hasta que es capaz de hacerlo, pero con cada intento el educador comprende mejor la fuente de la dificultad y puede cambiar el método por otro que le sirva más. Por ejemplo, si el niño no hace los deberes escolares porque no tiene ayuda o porque está desmotivado, el tiempo dedicado a las actividades extraescolares debería emplearse en hacer los deberes que normalmente haría en casa. La motivación y la familia del niño se toman como diferencias individuales en este modelo basado en la diferencia individual, como variables

de la ecuación, no como consideraciones morales para justificar el fracaso infantil. La motivación y la desorganización familiar del pequeño se consideran el desafío que hay que superar. Los servicios sociales pueden dar apoyo si la familia tiene dificultades graves o si el niño experimenta dificultades emocionales y sociales y corre el riesgo de abandonar los estudios y desarrollar una conducta delictiva. En el capítulo 6 se sugieren otras medidas de apoyo y ayuda por parte de la comunidad.

El respeto por las diferencias individuales no significa que disminuya la responsabilidad individual. En este modelo basado en la diferencia individual, dicha responsabilidad es, paradójicamente, muy superior porque no se permite que los niños se refugien en la pasividad, la frustración o la conducta inadaptada. Su responsabilidad individual es desafiada con más ayuda y más estructura, nadie puede inhibirse, ni la niña ni los educadores ni la familia.

Greenspan ha creado un modelo basado en las relaciones y en las diferencias individuales de desarrollo (modelo DIR), en el que se entiende al niño en función de sus capacidades, sus diferencias individuales y las relaciones interactivas que le son de ayuda, así como las que impiden su desarrollo[10].

El modelo DIR se ha convertido en la base de una nueva organización, el Consejo Interdisciplinario sobre Desarrollo y Trastornos de Aprendizaje (ICDL, sus siglas en inglés), con delegaciones en la mayoría de las ciudades americanas, que trabaja en la mejora de los servicios para la población infantil (y las familias) con problemas de desarrollo y aprendizaje, y ha publicado recientemente las *Orientaciones sobre la práctica clínica* para niños y familias con necesidades especiales, incluido el autismo y los trastornos relacionados[11]. Este modelo no recompensa a los niños dotados más que a los niños lentos, sino que recompensa a ambos por ser parte del proceso de aprendizaje. Todos pueden alcanzar un elevado nivel de autoestima cuando adquieren una maestría relativa considerando su progreso en función de su punto de partida. En una atmósfera de estas características, los niños aceptan un modelo que les ayuda a aprender. Cuanto más individualicemos el enfoque y cuanto más ayudemos a cada niño y niña con métodos de trabajo innovadores para que dominen un material concreto, antes avanzaremos en la educación y elevaremos la autoestima en los niños.

5. Grupos pequeños

El modelo basado en las diferencias individuales precisa que las aulas tengan menos alumnos de los que tienen en la actualidad. Las clases de 25 o 30 alumnos no propician el aprendizaje. En la mayoría de los casos, sólo los niños

y las niñas capaces de aprender sin la ayuda de la escuela progresan en grupos de ese tamaño. Para que los más dotados desarrollen toda su capacidad, los de potencial normal mejoren sus resultados y los que tienen problemas de aprendizaje sean competentes, es preciso reducir el tamaño de los grupos.

6. Tiempo dedicado a las capacidades básicas cada día

Ya hemos señalado que cada niño tiene una manera personal de recibir y comprender la información, de comunicarse y de pensar. Estas capacidades de procesamiento son la base de la lectura, las matemáticas, la escritura y toda modalidad de pensamiento académico y social. En la actualidad, esta base se trabaja de manera informal como parte de los procesos aplicados a las diferentes materias; sin embargo, dado que estos procesos son implícitos en lugar de explícitos, el profesorado y el alumnado no son muy conscientes de cuáles se adquieren con facilidad y cuáles requieren más dedicación y práctica. Esta base incluye:

- El procesamiento auditivo: la capacidad para captar y entender lo que se escucha.
- El procesamiento espacio-visual: la capacidad para captar y entender lo que se ve, y negociar con el mundo físico, esencial, para el aprendizaje de las matemáticas, las ciencias y la lectura.
- La modulación sensorial: la capacidad para procesar información y reaccionar adecuadamente con los cinco sentidos.
- La planificación y secuenciación motora: la capacidad para organizar y secuenciar acciones y pensamientos, un componente muy importante de lo que se suele denominar *funciones ejecutivas.*

Como estas capacidades de procesamiento básicas subyacen bajo los principios académicos, un cuarto o un tercio del tiempo escolar (desde preescolar hasta secundaria) debería dedicarse a reforzarlas. En muchas escuelas con un profesorado excelente se trabaja informalmente en este sentido, pero la clave es hacer dicha práctica más explícita y sistemática.

El concepto de las diferencias individuales tiene también implicaciones en el entramado de los servicios sociales. Cuando se proporciona servicios a las familias, es importante comprender las formas en que los sujetos con los que trabajamos captan, organizan, procesan la información y planifican sus actos. Descubrir estas diferencias individuales sirve para identificar el talento natural y la necesidad de formación laboral. Las diferencias individuales en la estructura y apoyo familiar ofrecen también una valiosa información sobre cómo debe ser un programa destinado a las familias.

La noción de las diferencias individuales adquiere todo su valor cuando miramos la interfaz entre los servicios sociales y el sistema legal y nuestro enfoque de los niños y las familias con dificultades extremas. Para planificar programas de rehabilitación, incluso en un contexto de privación de libertad debido a la comisión de delitos, es prioritario comprender las diferencias individuales del niño y su familia. El perfil personal da las claves de la ayuda que esa persona necesita.

Por ejemplo, en un programa dedicado a jóvenes delincuentes potenciales, un tutor trabajaba en las necesidades específicas para la inserción en el mundo laboral, en los problemas con los miembros de la familia o con la policía y en el aprendizaje de la lectura, la aritmética o la planificación de acciones. El tutor se desplazaba adonde estaban los jóvenes y les daba apoyo constante y refuerzo en las áreas más débiles, educativas o profesionales. Dos años después, el 80% de los jóvenes progresaba con éxito en el establecimiento de un proyecto vital, en sus relaciones, con su familia y en su profesión. El 80% de los jóvenes que abandonó los estudios y no accedió a uno de estos programas basados en la diferencia individual terminó en manos de la justicia o en instituciones de salud mental[12].

El modelo basado en la diferencia individual es también importante en el sistema de salud mental. En nuestra perspectiva de los trastornos mentales y de la salud mental hemos avanzado, hasta cierto punto, más que nuestros datos. Hemos clasificado problemas y diagnosticado síndromes aun cuando los datos no son determinantes y no aseguran que tales conductas inadaptadas encajen verdaderamente en la categoría de síndromes. Al tratarlas como síndromes en lugar de como pautas conductuales, tendemos a desarrollar intervenciones o tratamientos para el síndrome en lugar de para los elementos subyacentes responsables de cada conducta.

Un buen ejemplo es el del niño con un problema de atención: si estudiamos su perfil tal vez encontremos que tiene problemas de planificación y secuenciación motora, y ejercicios específicos en este sentido pueden ser de gran ayuda. De igual manera, si una niña reacciona en exceso al ruido y al sonido y se siente fácilmente sobrecargada cuando está ansiosa o frustrada, esta reacción puede intensificar la tendencia a responder más a los ruidos y a los sonidos, además de fomentar la impulsividad. Reducir el ruido y las sensaciones tangibles en el ambiente, trabajar la relajación y la regulación, y anticipar las circunstancias que provocan sobrecarga ayudará a que organice, planifique y module su comportamiento. Por otro lado, si pasamos por alto estas diferencias de procesamiento y sólo se trabajan los síntomas superficiales y el síndrome (es decir, por la conducta de la niña se asume que tiene un trastorno de déficit de atención) recetaremos una medicina indicada para el síndrome, por ejemplo, el Ritalin. En algún caso concreto puede ser contraproducente porque

el sujeto tiene una reacción desmesurada al entorno y la tendencia a mostrar conductas exageradas de sensibilidad e impulsividad. En niños así, hemos observado que algunas medicinas producen más agitación y conducta impulsiva y, en ocasiones, delirio de grandeza (en los niños con baja reacción al ruido y al tacto, por el contrario, hemos observado que dicha medicación puede ser beneficiosa).

Estos casos ilustran lo acertado de centrarse en las diferencias individuales para ganar en eficacia y la importancia de saber qué esperar, si vamos a recetar una medicación, a fin de distinguir los efectos secundarios del buen efecto del tratamiento farmacológico.

Pautas muy semejantes se observan en niños o niñas que están tristes o abatidos. Puede considerarse un síndrome o una depresión infantil, o puede examinarse a la luz de las diferencias individuales. Hemos observado que algunos niños, por ejemplo, los que desde el nacimiento han sido muy sensibles a las variaciones sutiles en el ambiente, en lugar de ser activos o impulsivos, tienden a sentirse heridos en sus sentimientos con facilidad. Algunos tienen capacidades débiles de procesamiento espacio-visual y son muy sensibles a los cambios ligeros en el tacto o el ruido. Si lo sabemos, podemos recomendar que se refuercen los cuidados afectivos y sedantes, así como formas de que verbalicen y comprendan su reacción al entorno. Cuando trabajamos con ellos de esta manera, la tendencia a entristecerse y mostrarse taciturno cambia a medida que desarrollan una flexibilidad basada en la comprensión de su diferencia individual.

Durante la infancia, el enfoque de las diferencias individuales tiene ventajas incluso cuando se considera el tratamiento con fármacos además del psicológico. La orientación hacia la diferencia individual intenta identificar el perfil único de cada niño con toda su sutileza e infinitas variaciones y no pretende agruparlos en categorías de síndromes, en concreto cuando las bases de estos síndromes, como se ha dicho antes, no están tan establecidas como se cree.

En resumen, el enfoque de las diferencias individuales para comprender el funcionamiento humano tiene el potencial de cambiar significativamente el modo en que pensamos sobre la infancia y sus familias, el sistema educativo y los servicios sociales y de salud mental.

Debate

Sig: Nuestras prácticas de crianza, nuestros enfoques educativos y nuestros servicios de sociales, sanitarios y de salud mental raramente reconocen o tratan las diferencias individuales. Por una serie de razones que no están del todo

claras, tal vez debido a ambientes caóticos durante los primeros años de vida o a la exposición a sustancias que dañan el sistema nervioso, cada vez más niños y niñas presentan pruebas extremas de estas diferencias individuales.

Tbb: Tenemos que fijarnos mucho más en estas diferencias tanto en lo referido a la interacción con los padres como con el resto de la sociedad. La contribución de la niña es la misma en todos los ámbitos, con la familia, los maestros, los compañeros, el personal de los centros infantiles, etcétera, y cada una de estas personas tiene ocasión de saber cómo es una niña y de prestar atención a sus necesidades específicas.

Identificación temprana de las diferencias

Sig: En tu modelo *momentos clave,* se evalúa periódicamente a los niños (como parte de su bienestar o programa educativo) para conocer sus peculiaridades y necesidades de desarrollo. Esta evaluación requiere que cooperen los departamentos de salud y de educación e implica una nueva concepción de lo que es la educación. Hemos avanzado de la idea de que se debe educar a partir de los cinco años (*Head Start*[13]), a la idea de hacerlo a partir de los tres años (*Early Head Start**), con financiación pública para una cantidad limitada de niños. El siguiente paso será asumir que esta evaluación debe hacerse desde el nacimiento, tal vez como algo obligatorio cubierto por el seguro médico (como parte del bienestar infantil, con especialistas sobre desarrollo en la consulta del pediatra). Nos gustaría ver el compromiso de que una buena labor pasa por comprender a cada bebé y a cada niño. Es previsible que surja cierta resistencia, pues algunos lo verán como una ingerencia en el ámbito familiar o en la autoridad parental, pero más bien debería entenderse como una ampliación de la asistencia sanitaria.

Tbb: Así es, es más un apoyo que una intromisión. Debemos comprender a cada familia para ayudar a que el niño crezca, debemos presentar a las familias un objetivo positivo. Si aparecemos en escena, les miramos con superioridad, enunciamos lo que está mal y prescribimos lo que se necesita, está claro que se tomará como una intrusión. Pero si adoptamos un enfoque transaccional y decimos: «Queremos entender tu situación y colaborar contigo para que tu hijo crezca fuerte, sano y aprenda bien». De esta forma, la resistencia sería menor y se llegaría a la mayoría de los padres, sin duda a los más vulnerables y desesperanzados. Con esa actitud se conseguirían mejores resultados.

Soy partidario de establecer un modelo positivo de asistencia donde el niño es el centro y el idioma, un modelo en el que se vería a la madre y al niño periódicamente por razones médicas y de salud para comprobar sus avances, no para cambiar ni dar órdenes ni nada por el estilo. Éste es el objetivo del

programa *momentos clave*. También queremos cambiar la formación que se imparte a pediatras, técnicos sanitarios, profesionales infantiles y profesores. Necesitamos un modelo transaccional, comprensivo y de acción social que, en mi opinión, es justo lo contrario de la preparación que han recibido estos profesionales. Tenemos que preguntarnos: «¿Cada cuánto tiempo vamos a ver a la familia para saber si progresa por sí sola o si necesita nuestra ayuda?». Si dibujamos la curva de la eficacia, ¿queda fuera la utilidad de estas visitas? Durante las visitas, los profesionales valorarían lo que necesitan y lo que no necesitan. No todo el mundo precisa estas visitas, pero un modelo nos ayudaría a identificar las diferencias.

En la actualidad, nuestro modelo se basa en que todas las personas entran en el mismo saco; los más necesitados destacan y se les trata en el nivel sintomático. Esto no ha funcionado ni va a funcionar. Los necesitados se pueden identificar antes y no tenemos que dedicar todos los recursos si trabajamos con ellos desde el principio. Los programas que tú has diseñado persiguen esto mismo. Podemos aprender mucho de la corriente normativa y de la corriente de niños excepcionales, pero es precisa la individualización desde el principio, lo que significa que tenemos que preparar a profesionales (médicos y educadores infantiles) para que identifiquen las necesidades de las familias. También tenemos que formarles para que establezcan relaciones con las familias sobre una base de cooperación en la que todos trabajan por el bienestar infantil.

Sig: Supongamos que todavía no hemos empezado, ¿por dónde comenzaríamos, a quién daríamos formación y cómo le formaríamos?

Tbb: Bueno, formaría a todo el mundo en distintos niveles: formamos a los formadores, que son los que forman a los que trabajan con las familias. Es una formación en el nivel de la comunidad. Luego está el nivel de formación de especialistas, terapeutas físicos y ocupacionales, que necesitan un suplemento de lo que ya es su trabajo, un cambio a un modelo orientado hacia la familia y las relaciones.

En nuestro programa, los técnicos sanitarios, los pediatras, los asistentes médicos, los médicos de familia, etcétera, reciben formación universal. Se reúnen para hablar de las relaciones, cómo se establecen, cómo se usan y cómo se buscan en cada momento clave vulnerable. Reciben un curso intensivo sobre desarrollo infantil que les es útil cuando trabajan con los padres.

El núcleo de nuestro programa lo forman las ocasiones que llamamos *momentos clave,* periodos de vulnerabilidad que ofrecen la oportunidad de entrar en el sistema familiar y colaborar con la familia para comprender el desarrollo del niño.

Sig: Volvamos a lo que comentábamos antes, cada futuro progenitor se educa, supuestamente, en la escuela. Una pareja decide casarse y tener

descendencia. En una sociedad ideal, ¿dónde comenzaríamos a trabajar con ellos? ¿Comenzamos en la escuela primaria a enseñar el proceso completo de tener un bebé? Para cuando la pareja piensa en tener descendencia, ya posee cierta formación sobre desarrollo y cuidados infantiles. Después comenzamos a aplicar los *momentos clave* prenatales, en la que participarían los profesionales: médico obstetra, personal sanitario, etcétera. El sistema estaría encauzado y habría comenzado con las charlas prenatales.

Tbb: Otro aspecto fundamental son las visitas domiciliarias después de siete días. La depresión posparto no se suele detectar debido a la corta estancia en el hospital. No sólo los bebés necesitan un examen a los siete días para ver si tienen anemia o síndrome de abstinencia o deshidratación, también hay que saber si la madre está deprimida, y además intentaría incluir también al padre. Para llegar a las familias y atraerlas hacia el sistema, comenzaría con un modelo como el nuestro de *momentos clave*. De esta forma podríamos ocuparnos del desarrollo emocional y cognitivo de los niños, no sólo del físico, y conocer las interacciones familiares.

El primer paso sería la prevención y el segundo, la evaluación para saber exactamente cómo es el bebé. Si se tienen tres puntos de evaluación durante todo el proceso, se obtiene una curva de recuperación que proporciona el establecimiento de las cosas que van a salir bien, independientemente de cómo se actúe, de las cosas que no cambiarán nunca y de aquéllas en las que se puede ayudar. Las cuestiones de adaptación y de apego entre madre e hijo son las que están abiertas a intervención, pero lo primero es atraer a las familias al sistema, un sistema preventivo. Parte de esta necesidad fundamental de disfrutar de experiencias adecuadas es contar con un sistema preventivo de salud capaz de identificar los desajustes y a los niños cuyo nivel de desarrollo y temperamento no está siendo reconocido.

Servicios preventivos

Sig: Podemos elaborar un plan, un programa de la comunidad con trabajo de calle y evaluaciones periódicas. Por ejemplo, ¿qué necesita una niña que no establece relaciones emocionales con sus padres?

Tbb: ¿Qué personas son las que tienen que cambiar su forma de actuar para conseguirlo? ¿Debería estar todo incluido en el sistema educativo? ¿Qué burocracia haría falta o es preciso enfocarlo de forma diferente?

Sig : Para cuando se alcanza la edad escolar, existe una serie de servicios incluidos en el sistema educativo. ¿A quién deberíamos pedir que hicieran más, a las escuelas o al sistema de salud? ¿Qué servicios necesitamos para evitar resultados indeseados? Pongamos que identificamos a un niño de 18 meses

que tiene problemas receptivos de lenguaje, bajo tono muscular y vive en una familia caótica. ¿Qué hay que hacer para remediarlo?

Tbb: Todos los implicados deben dominar el idioma del niño y comprometerse con su desarrollo óptimo. Nuestro concepto de *momentos clave* no es sólo para los profesionales de los centros infantiles o los profesionales de la salud, también es para los telefonistas, los conductores de trasporte escolares y todo aquel implicado en la vida del niño. Tendríamos que conseguir comunidades orientadas y amables con la infancia que apoyaran a las familias y después perseguir lo que ya sabemos: clase de preparación para el parto y grupos de madres establecidos por la *Family Resources Coalition*[14]. He recomendado a los profesionales de los modelos *momentos clave* que citen a las madres con hijos de la misma edad el mismo día, para que mientras están en la sala espera charlen sobre sus vivencias y se conviertan en un grupo que experimenta de forma directa el desarrollo infantil.

Sig: ¿Recomendamos que sean los hospitales los que den estos servicios, como sucede con las clases de preparación para el parto, o que sean otros estamentos, por ejemplo, la educación?

Tbb: Cuando se recomienda la intervención temprana o cuando aparecen problemas en el desarrollo, hay que echar mano de otras disciplinas. Y probablemente tengan que estar incluidas en un sistema de paraguas sanitario, como en el caso de la educación pre-prenatal. Además otras disciplinas deben cambiar la formación a fin de que los profesionales busquen en las relaciones en lugar de en la información didáctica.

Sig: La educación ideal, aquélla que conseguiría que los padres identificaran el desarrollo y las necesidades individuales de sus hijos, comienza con la educación pre-prenatal y el embarazo, y continúa durante la infancia hasta la adolescencia con reevaluaciones periódicas. La pregunta es qué tipo de servicios se precisan para conseguirlo. Supongamos que una madre está muy deprimida y piensa que ni su hijo ni ella van a salir adelante, el padre está harto y los problemas en la pareja aumentan. Una vez que sabemos esto, tenemos que hacer algo más que escuchar y comprender.

Tbb: En nuestro sistema actual, la madre acudiría a varias sesiones con el trabajador o trabajadora social si realmente se empeña en recibir asistencia. Prefiero que exista un grupo de personas que trabajan juntas, como en una clínica infantil de salud mental. Aquí participarían una trabajadora social, un especialista en neonatos, un terapeuta familiar y un psiquiatra o especialista en desarrollo infantil que identificarían los problemas. Todas estas personas deben estar disponibles y acostumbradas a trabajar en equipo.

Sig: Si una madre presenta problemas psiquiátricos o está deprimida, necesita un profesional de salud mental que trabaje con ella y su marido. Si se trata de las ansiedades típicas, tal vez sea suficiente con acudir a un grupo con

otras madres y padres y esto entraría dentro del sistema sanitario. Y aquí surge otra cuestión, ¿qué debe cubrir la seguridad social o el seguro médico u otras pólizas? Si el Estado obliga a que las pólizas de seguro médico cubran estos servicios, los cubrirán, pero si no es obligatorio, no lo harán.

Tbb: Antes de hacer todo eso, habría que cambiar el sistema sanitario e introducir la concepción preventiva, de lo contrario ninguna compañía aseguradora aceptaría la cobertura de gastos. Nuestro actual sistema de salud está compuesto de parches muy caros una vez que surgen los problemas. Tampoco hemos demostrado que la prevención vaya a ahorrar un montón de dinero, que sería lo único que motivaría el cambio.

Sig: Tenemos que definir lo que se necesita, es fácil hablar de prevención, pero muy difícil ponerla en práctica.

Tbb: Por ejemplo, en el hospital después del parto, creo que todo el mundo que está pendiente de la madre y del bebé debería conocer la escala de evaluación neonatal (NBA) y mostrar los resultados a la madre. Sólo se requieren entre 10 y 15 minutos, porque hemos reducido el tiempo para que no suponga un impedimento y se extienda y generalice su uso.

Sig: ¿Recomiendas que esto lo haga una *doula* o alguna enfermera del hospital? ¿Recomendarías también seguir los consejos sobre el periodo de apego y contacto de piel en el nacimiento recomendados por Marshall Klaus y John Kennell?[15]

Tbb: Dejaría que cada madre tuviera opciones entre las que elegir. Algunas quieren ver al recién nacido inmediatamente y otras no. Lo mismo sucede con la *doula*, puede ser de gran ayuda, pero no sería rígido en ese sentido. Lo fundamental es explicar las opciones a la gente y que la gente elija, no limitarse a preguntar qué quieren hacer y pedirles que firmen un documento.

Sig: Estoy de acuerdo, es la forma correcta de hacerlo porque el concepto de las diferencias individuales se extiende hasta las opciones familiares. Si aplicamos el concepto de sintonizar con las necesidades y diferencias individuales justo en el momento del nacimiento, por ejemplo, vemos cantidad de experiencias que son útiles para muchas madres y sus bebés, como tener a alguien durante el parto o unos minutos con el bebé sobre la tripa tras el nacimiento. Hay que explorarlo antes del nacimiento y las madres deben participar en el momento clave prenatal. Después, los hospitales deberían tener flexibilidad para procurar estas experiencias y adecuarlas a las diferencias individuales.

Tbb: Algunas de estas elecciones no están al alcance de todas las madres a menos que el seguro médico tuviera obligación de cubrirlas, por ejemplo, una *doula*.

Sig: Tenemos que determinar las cosas que creemos que son especialmente válidas y que deberían ser parte de las opciones. Quizá deberíamos recomendar

que se evaluaran las diferencias individuales antes del parto, observando los niveles de actividad del feto. La madre tiene que saber que es mucho lo que conoce de los ciclos y estados del bebé en el útero. Quizá algún día sepamos que si el feto se muestra muy inactivo antes de nacer, es un indicio de que presentará algún tipo de dificultad. Podemos hacer cosas que ayuden al bebé a ser más activo. No se ha explorado la retroalimentación de las experiencias intrauterinas y sería un estudio estupendo: identificar a los niños prenatalmente inactivos, ensayar ejercicios físicos con la madre y estudiar los resultados. Después, gracias a la evaluación neonatal realizada en el nacimiento, se abriría un gran campo de estudio si se comprobaran diferencias entre los casos en los que se ha intervenido y los que no se ha intervenido.

Tbb: Se necesitan muchas más cosas, por ejemplo, contar con un profesional de lactancia. Hemos mencionado las visitas a los cinco o seis días tras el parto, visitas de una enfermera preparada en evaluación neonatal que pudiera demostrar cómo sintonizar con el nivel de desarrollo y temperamento infantil. Posteriormente, a las tres semanas debería realizarse otra visita.

Sig: Creo que tenemos que discutir un poco más sobre los servicios de apoyo. Cuando identificamos los casos extremos, los que no se sitúan en la norma, hace falta ese equipo interdisciplinario antes mencionado porque la intervención que ahora tenemos no es adecuada. Pongamos que identificamos a un niño con bajo tono muscular a los seis meses, que corre el riesgo de problemas de lenguaje, cognitivos, de desarrollo motor, sociales y emocionales. Si el niño está en el hospital en un programa de seguimiento, tal vez reciba terapia física u ocupacional. Si se deriva al niño para la intervención temprana en un programa de cero-tres años, todo lo que recibirá es una visita semanal o cada dos semanas de una persona que tal vez no está formada en terapia física u ocupacional, pero que puede dar ideas a la madre para jugar con el bebé. Esto no aporta nada que la madre no pueda leer en un libro. Las probabilidades de que se derive al niño a un programa completo son mínimas, ya que en la actualidad estas prácticas son muy variables.

Un bebé con bajo tono muscular necesitará un par de visitas semanales y hará falta un especialista que determine cómo actuar con él. Hoy en día no existen programas de este estilo, no tenemos suficiente personal preparado para hacer este trabajo; ni siquiera existe una clara conciencia de que, una vez conocido el riesgo físico, se está poniendo en peligro la interacción con el consiguiente retraso en el desarrollo intelectual y emocional. Si el bebé no interactúa, no aprenderá a tener propósito y a ser intencional, y no vocalizará en respuesta al adulto. Es preciso controlar el desarrollo cognitivo, emocional, social y de lenguaje para saber si es necesario trabajar más a medida que el niño crece. Quizá se precise un especialista en patologías del lenguaje que trabaje las destrezas motoras orales porque el niño no emite sonidos a pesar de

que mejora en sus interacciones.

También tenemos que identificar cuándo la causa de los problemas está en otra parte. Tal vez la madre sea adicta a las drogas y no lleve al niño a la terapia física, o el tono muscular es bajo debido a la privación emocional (no por razones físicas) o puede haber sufrido maltrato físico por parte del novio de la madre.

Tbb: Por lo general, todo esto sale a la luz en las evaluaciones de los *momentos clave*. Si la madre mantiene una buena relación con el profesional, mencionará estos retrasos en el desarrollo motor o la hipersensibilidad o disfunciones en otras áreas.

Necesitamos contar con más personal y mejor cualificado en los centros de intervención temprana. La orden federal[16] de 1978, 99-457, destinaba fondos para niños con retrasos o dificultades, porque la intervención temprana se consideraba un derecho de ellos y de sus familias. Los Centros de Intervención Temprana existen en la mayoría de las ciudades y se puede contactar con ellos a través de los hospitales infantiles si alguna madre sospecha que su hija no progresa adecuadamente. Cuanto antes se identifica, antes se avanza en la aplicación de medidas correctoras. La United Cerebral Palsy Foundation ha sido un auténtico apoyo para estos centros. Publicó un estudio en el que se demostraba la sensibilidad de los padres ante el progreso de sus hijos: si buscaban intervención lo hacían a los cuatro meses de edad, pero si se dejaba en manos de los profesionales (por ejemplo, los pediatras) no se les refería hasta los 16 meses. Con demasiada frecuencia, un médico dice: «No te preocupes, lo superará». Los programas de intervención temprana nos han enseñado mucho sobre el desarrollo durante los primeros meses de vida y los beneficios de la intervención tanto para los padres como para los bebés.

Sig: Lo que ocurre es que, en la actualidad, se sigue un sistema demasiado amplio. Si por casualidad se descubre que el novio de la madre pega al niño, los servicios sociales intervienen y evalúan la conveniencia de la acogida. Tal vez intervenga un centro de salud mental sin experiencia con bebés que no sabe cómo actuar.

Tbb: Un bebé que viene a una revisión a las tres semanas o a los seis meses se encuentra al albur de lo que diga el profesional. En el mejor de los casos, por ejemplo, si acude al Hospital Infantil de Boston, la familia será atendida por profesionales de distintos departamentos. Aun así, nos gustaría que existiera más trabajo en equipo, profesionales que se conocen entre ellos y que saben cómo trabajar con familias. Dentro de estas relaciones, podrían plantear pronto preguntas sobre el desarrollo, cuando aún se está a tiempo de remediar los problemas surgidos durante el nacimiento y el parto.

Sig: El Hospital Infantil de Boston es uno de los mejores del país. ¿Qué sucede si llega un bebé de seis meses y el médico comprueba que tiene bajo

tono muscular y no se sienta, pero no hay síntomas suficientes para considerarlo parálisis cerebral? La madre está muy deprimida, pero se las apaña para poner buena cara durante la visita al hospital. El padre es alcohólico. ¿Qué pasaría en uno de los mejores hospitales del país?

Tbb: Nada salvo que los problemas del niño aumentaran. No siempre hablamos preventivamente con los padres, tampoco las evaluaciones. Es una de las cosas que intentamos hacer: que la gente acuda a nuestros cursos de formación y comience a buscar estas señales a los dos meses y a los cuatro meses y medio. Aprenden acerca de los sistemas cognitivo, afectivo y motor y buscan las claves de cada uno (véase el programa *momentos clave* en el Anexo 1).

Sig: La formación es fundamental. Si no preguntas a la madre por el marido, no sabrás que es un alcohólico. Si no observas atentamente la interacción entre bebé y adulto, no percibirás que el bebé no se relaciona ni es intencional. Incluso cuando se lleva a cabo una evaluación correcta, no sucederá nada porque no hay un equipo de refuerzo. Los seguros médicos no cubren los servicios relacionados con los problemas de desarrollo.

Tbb: Algunos médicos opinan que se trata de algo genético y que no hay que actuar. Nuestro objetivo en el programa *momentos clave* consiste en formar a los profesionales para que identifiquen estas situaciones. Damos formación a los técnicos sanitarios en muchas escuelas de enfermería, y en dos facultades de medicina capacitamos a los futuros médicos para evaluar a los recién nacidos. Con suerte, esto hará que aumente la cantidad de bebés que son remitidos a intervención temprana, en lugar de esperar a que el problema se enquiste. Compartir las observaciones con los padres les da claves para estar alertas ante la conducta del recién nacido y aumenta la confianza que depositan en el profesional.

Sig: Pero incluso si estos profesionales preparados identifican los problemas, es probable que envíen a los niños a servicios donde tienen que esperar su turno. No recibirán las visitas que necesitan y la mayoría de profesionales no tiene preparación específica para intervenir. La preparación debe darse a quienes evalúan y a quienes forman el equipo de intervención.

Tbb: Por tanto, los servicios de evaluación no son suficientes si no existen los servicios de intervención. Incluso en los centros que cuentan con equipos multidisciplinarios, los pediatras tal vez no estén al tanto.

Sig: El personal clínico cree que es más eficaz si, cuando hacen una primera evaluación, sabe que les respalda un buen equipo de intervención, entonces buscan cosas más sutiles. ¿Qué porcentaje de neurólogos infantiles, pediatras de conducta o generales cree que podemos hacer mucho por estos problemas? ¿Qué porcentaje dirá que, aunque evaluemos y tengamos un gran equipo de intervención, no es mucho lo que se puede hacer? Muchos dirán: «Vamos a

esperar a ver qué pasa». En esta situación, el niño está abocado a desarrollar el problema o a superarlo; su genética lo determinará.

Tbb: Un buen número de pediatras no tiene en cuenta los retrasos leves. Entre los que sí los tienen en cuenta, el 1% dirá que podemos hacer grandes cosas y el 99%, que esperemos a ver si se soluciona solo. Cuando empeora, sabemos lo que hay que hacer.

Sig: Eso es importante, hace falta una auténtica labor educativa porque sabemos cómo actuar ante estos problemas en una fase muy temprana.

Tbb: Pero ya sabes, todo se basa aún en un modelo patológico, el modelo patológico de la facultad de Medicina. Me gustaría darle la vuelta completa y decir que se busquen los puntos fuertes de las personas. ¿Cómo podemos fortalecer a esta madre que nos trae a su bebé con bajo tono muscular? ¿Acaso no tiene ningún punto fuerte? ¿Está tan deprimida que no puede ayudar a su hijo? Cuando miras al bebé y ves que en su expresión y reacción hay motivación, aunque sus músculos no lo expresen, entonces se le dice a la madre: «Bueno, podemos hacer algo porque el bebé está motivado, ahora tengo que convertir la motivación en acción. ¿Con quién cuento para conseguirlo?» Se actúa sobre el problema con una actitud proactiva en lugar de diagnóstica. Si cambiamos el modelo de la facultad de Medicina por un modelo positivo, un enfoque de sistemas, creo que estaríamos mucho más dispuestos a actuar. En resumen, creo que seguimos manteniendo los viejos esquemas, esperamos a que el niño fracase antes de pasar a la acción.

Sig: Si contáramos con un sistema integral que entendiera los niveles de desarrollo y las diferencias individuales y existieran los respaldos necesarios, estaríamos trabajando desde un perspectiva de control de la situación desde el comienzo, trabajaríamos con ese bebé con bajo tono muscular, ayudando a su madre a interactuar con él y a leer sus señales antes de que se diagnosticara un trastorno grave.

Tbb: Los centros en los que han aplicado las ideas de los *momentos clave* en la intervención temprana han comprobado que las oportunidades aumentan inmensamente durante los primeros tres años. Cuando una madre sufre por el hecho de que su hija presenta retrasos o algún trastorno, lo más probable es que se mantenga a la defensiva. Escuchará al profesional que le diga: «Ya se le pasará con el tiempo» porque le da alguna esperanza. Pero si el profesional identifica la fortaleza del bebé antes de atacar a la madre con las debilidades que presenta, la madre prestará atención a lo que le dice. Nuestro programa *momentos clave* apoya a la madre, reconoce su conocimiento y admite que es la experta sobre todo lo que concierne a su hija, todos los padres quieren hacer lo mejor por sus hijos y tienen algo que aportar en cada etapa de desarrollo. También les aseguramos que los sentimientos ambivalentes son normales. Es un enfoque que fomenta la relación entre el profesional y la madre que sufre, lo

que permite que se sienta implicada.

Sig: Es una forma muy diferente de pensar. Tenemos que conseguir que las pólizas de los seguros médicos cubran estos servicios y tenemos que involucrar al gobierno para que cubra estos servicios en los casos de personas que no poseen un seguro médico.

Tbb: Margaret Mahoney, de la *Commonwealth Fund*, propone el programa *Healthy Steps*[17]. En las consultas de las HMO[18], hay especialistas en desarrollo infantil que certifican las etapas de desarrollo infantil y que realizan las pruebas necesarias mientras las familias están en la sala de espera; son psicólogos y pertenecen al equipo de las HMO. Los padres confían en sus consejos y los pediatras de las HMO se sienten respaldados y están dispuestos a explicar los problemas de desarrollo a los padres. Es un modelo muy bueno.

Sig: Como bien dices, las HMO tienen que convencerse de que ahorrarían mucho dinero a largo plazo si ofrecieran estos servicios, pero si se mira el problema desde el punto de vista de estas organizaciones de salud y se trata de algo psicológico, emocional o social, no van a pagar los costes. Tal vez el gobierno debería anunciar bonos para las HMO que mantengan más ciudadanos sanos y penalizar a las HMO que no se preocupen de esos problemas, quizá en forma de contribuciones económicas a programas educativos o de educación especial. La cuestión es crear los incentivos. En un modelo ideal, los distintos sistemas (educativo, sanitario, bienestar social) trabajarían y asumirían la responsabilidad conjuntamente. Estoy pensando en cómo se logra cambiar las actitudes de las personas en poco tiempo. Si perteneces a una organización sanitaria y tu preocupación es que un niño salga adelante en la escuela a los siete u ocho años, de lo contrario pagarás una multa, sería una forma de motivar a algunos. Si los responsables del sistema de salud supieran que van a tener que costear los tutores más adelante, es posible que prestaran atención al pequeño cuando están a tiempo.

Tbb: No creo que estas organizaciones tengan en mente el largo plazo, de momento me parece que sólo piensan a uno o dos años vista.

Diferencias individuales en el sistema escolar

Sig: Cuando los niños son un poco mayores, ¿cuál sería la responsabilidad del sistema educativo para aumentar la responsabilidad médica?

Tbb: Creo que nuestros asesores más expertos y mejor formados deberían trabajar en el sistema escolar (lo sabemos por *Head Start*). En primer curso debería haber mucho personal preparado para detectar qué niño crece bien y qué niño no. Después, tendríamos que encargarnos de ellos mediante sistemas adecuados.

Sig: ¿Qué tipo de persona o de equipo queremos que implante esta filosofía en las escuelas?

Tbb: Alguien capaz de ver al niño como un todo, un psicólogo con formación en el desarrollo que dijera cuál es la etapa de desarrollo, el temperamento y las diferencias individuales de cada niño y creara una imagen del hogar de cada niño de la clase.

Sig: ¿Esta persona pertenecería al sistema educativo o al de salud?

Tbb: En mi opinión pertenecería a los dos: primero a través de los sistemas de salud de cuidados maternales infantiles y después, en cuanto el niño va a la escuela. Si pertenecen a *Head Start,* empezarían ahí; lo hemos demostrado haciendo lo que podíamos, aunque no fuera mucho. *Head Start* consigue resultados a largo plazo.

Sig: El modelo *momentos clave* podría continuar durante toda la adolescencia, de forma que la persona de la escuela colaboraría con la persona de salud de los *momentos clave.*

Tbb: No hemos llegado al sistema escolar, pero sí a los centros infantiles, con excelentes resultados. El personal del centro infantil pregunta a una madre: «¿Se despierta tu hija de un año por la noche?» y la madre responde: «Sí, ¿por qué lo sabes?», «Porque derrocha tanta energía para aprender a andar durante el día que tiene que despertarse por la noche y tiene que ser muy difícil darle de comer». La madre piensa: «Vaya, conoce bien a mi hija» y colabora con el personal del centro de una forma que no había hecho antes.

Sig: Las escuelas públicas tienen que dar un cambio conceptual. El sistema educativo y, hasta cierto punto, los centros infantiles se consideran a sí mismos puramente educativos. Tienen que cambiar su alcance, del mismo modo que el sistema de salud debe ampliar sus miras y considerar las relaciones, las interacciones y el desarrollo socio-emocional como parte de la asistencia sanitaria. Del mismo modo, la educación no puede seguir manteniendo una definición estrecha de la inteligencia; una vez ampliada la definición de inteligencia, se comprueba la importancia de las relaciones tempranas. Las relaciones interactivas son la base para aprender a pensar.

Cuando nos referimos a pequeños con diferencias intelectuales especialmente difíciles no hablamos de una población pequeña. Aunque se han identificado problemas clínicos en un 15 y 20% de la población escolar, menos de la mitad de los niños escolarizados son capaces de compartir, de sentir empatía y proximidad, de usar ideas en el juego imaginativo y de reflexionar en las discusiones (en lugar de pedir lo que quieren).

Es preciso ampliar el alcance de la educación para que se consideren todas estas diferencias individuales de las que estamos hablando, las escuelas no pueden darles la espalda. No pueden decir: «Eso es pedir demasiado a la educación, nuestro trabajo es enseñar matemáticas y lectura». Para que el niño

comprenda las relaciones espaciales de las matemáticas, tiene que saber razonar y pensar, y para razonar y pensar tiene que ser capaz de interactuar y comunicarse con los demás.

Tbb: Cuando tengo oportunidad de hablar con gente en la *National Education Association* (NEA), dicen que ahora están colapsados porque tienen que afrontar problemas sociales y problemas de aprendizaje que consumen toda su energía y que están sobrepasados de trabajo. Si hubiera especialistas que les liberaran del trabajo con los niños y familias que necesitan ayuda, estarían dispuestos a hacer cualquier cantidad de trabajo diagnóstico, porque ciertamente saben cómo hacerlo.

Sig: ¿Qué les impide contar con esos especialistas ahora mismo? El modelo preventivo que describes reduciría la cantidad de niños en clases con necesidades especiales. Prestando atención temprana a los niños con problemas motores, de atención, de lenguaje, sociales y emocionales, así como a sus familias, reduciríamos el número de los que crecen hasta necesitar aulas especiales.

Si se siguiera un modelo preventivo, se podría rediseñar la educación en este país con menos coste y mejores resultados. En la actualidad, el modelo de educación especial es justo lo que criticas, un modelo patológico donde se evalúa el déficit del niño, se etiqueta y no se ponen las bases para el desarrollo. Los niños son «remediados» en agujeros más profundos.

Tbb: Ahora, para cuando se asiste al niño, ha sufrido tanto, que está quemado y no queda esperanza.

Tamaño de las aulas y diferencias individuales

Sig: Uno de los problemas que surgen en la escuela es el número de alumnos por aula, si realmente creemos en las diferencias individuales y en la adecuación del enfoque al sistema nervioso de cada uno.

Tbb: No tengo experiencia en enseñanza, pero en los primeros tres años apostaría por lo que hemos aconsejado para los centros infantiles.

Sig: Las aulas de las escuelas privadas tienen entre 12 y 15 alumnos, lo que significa una gran diferencia. En las escuelas privadas, muchas aulas se mantienen en esas cantidades, ocasionalmente sube a 20. Esto es así desde primer curso hasta el final de la enseñanza obligatoria.

Creo que hay dos clases de niños: los que aprenden solos, básicamente no necesitan la escuela; si les proporcionas libros y material, se enseñan a sí mismos. Los que precisan un maestro para aprender tienen que estar en aulas de menos de 15 o 16, de lo contrario se pone en peligro su aprendizaje. Se habla de más tecnología en educación, de escuelas de verano y de ampliar el

horario escolar y, sin embargo, tal vez se esté pasando por alto el problema principal, es decir, que las aulas de 25-30 alumnos son demasiado numerosas. Con tantos niños no puedes impartir una enseñanza individualizada.

En preescolar, con niños de dos años, debería haber cuatro niños por adulto; con tres años, serían cinco niños por adulto, y el siguiente año, serían seis. También podría haber clases de 12 niños con dos adultos. Con seis años, podríamos tener siete niños por adulto o 14 con dos adultos. En primer curso (siete años), mantendría el aula con 15 niños o menos y así hasta llegar a la secundaria, con cierta holgura, algunas aulas de 13 y otras de 18. Durante la primaria, prefiero dos adultos por clase, uno de ellos podría ser un auxiliar tal vez sin formación de maestro. Entre sexto y último año de primaria, tendría a un adulto para 15 niños, haciendo la transición de dos a uno en quinto o sexto curso.

Muchos niños necesitan atención individual para aprender. Si hablamos de ayudar al desarrollo de la mente y queremos ser serios en cuanto a educación se refiere, debemos comenzar a introducir cambios. No se puede olvidar el factor humano, el aprendizaje se produce gracias a las relaciones y a las interacciones. Si se pretende sustituir el factor humano con la tecnología, acabaremos por deshumanizar a la población y no habrá sido educada.

Tbb: Quizá estas cifras no sean del todo realistas. Con niños de dos años, por ejemplo, podríamos tener entre seis y ocho por aula; con tres años, entre ocho y diez; en preescolar, entre 12 y 14. Después mantendría entre 12 y 16 durante toda la primaria y no pasaría de 16 en secundaria. Pero pedimos algo que es bastante caro.

Sig: Básicamente estamos en la misma onda, la idea son aulas más pequeñas. Te muestras más realista en cuanto a los costes asumibles y yo me muestro más idealista. En los años preescolares, por ejemplo, pienso en la situación óptima para que los niños no tengan carencias emocionales y gocen de suficiente contacto con el adulto. Si hay un adulto con cuatro o cinco niños que les ayuda a jugar, que se mueve según le necesitan, aumentará su sensación de seguridad, igual que cuando juegan en casa. Pienso en la experiencia ideal para los niños. Tienes unos cuantos niños del vecindario jugando en casa y mamá está presente, todos ellos tienen acceso a un adulto; pero si hay diez niños, no tienen la misma oportunidad de contacto con el adulto y dependen más de la interacción entre ellos, lo que está muy bien, pero deja lagunas.

Tbb: ¿Te refieres a niños con necesidades especiales?

Sig: Tal vez en mi profesión he visto a más niños con dificultades graves, pero también he visto a muchos con problemas menores que entran en el rango normal. Nuestra diferencia de opinión tiene más que ver con las dotaciones económicas que la realidad permite. Si el dinero no fuera un problema y te

pidieran que organizaras un programa educativo de cero a siete años, y te preguntaran cuál sería el número ideal de niños por adulto, creo que dirías que entre uno y cuatro, en lugar de entre uno y ocho, a la edad de dos años.

Tbb: Así es, diría entre uno y cuatro.

Sig: Lo importante son las experiencias individualizadas para el sistema nervioso y las diferencias de cada niño, y un adulto necesita tiempo con cada niño. Después de las dos primeras necesidades fundamentales, seguridad y protección física y relaciones afectivas estables, los niños necesitan atención individualizada.

Tbb: Uno de los aspectos más lamentables de nuestro sistema educativo es la marginación ejercida sobre los padres. No parecen necesarios en la educación, pero su dedicación al aprendizaje y su conocimiento de las necesidades de sus hijos son primordiales para el éxito escolar. Las familias asiáticas constituyen un buen ejemplo de esto.

Es natural que los maestros y los padres entren en competición sobre el niño. Lo llamo el fenómeno de los «vigilantes» y ocurre cuando dos adultos se preocupan por el mismo niño, sucede entre los dos progenitores y entre progenitores y cuidadores. Es inevitable que suceda en la escuela, pero hoy día los padres tienen que sentirse necesarios e incluidos en la educación de sus hijos. A veces, cuando ambos trabajan a tiempo completo, están tan afectados, que tenemos que hacer más para involucrarlos en el proceso de desarrollo. Tal vez las asociaciones de maestros y padres no sean la respuesta adecuada y debamos pensar en nuevas formas de atraerlos.

Las diferencias individuales cuando el hogar es la escuela

Tbb: Se habla mucho de la escuela en casa, me llegan multitud de cartas en las que hablan de las ventajas de la educación en casa dada la situación de las escuelas. Cuando me preguntan si creo que es un buen método, señalo algunos aspectos negativos como son menos oportunidades de socialización. Los niños aprenden tanto unos de otros, que me preocupa el hecho de aislarlos hasta ese punto. Las cartas que recibo hablan de evitar las situaciones negativas de las escuelas y la diferencia que supone en cuanto a la imagen que los niños tienen de sí mismos. Muchos padres se toman muchas molestias para formar y mantener grupos de compañeros con actividades para los niños cuya escuela está en casa. Estos padres defienden su filosofía y trabajan duro por esa idea.

Sig: Hemos tenido varios niños con necesidades especiales cuyos padres han elegido educarlos en casa con mi apoyo; para algunos ha sido una excelente decisión cuando sus padres han asumido el control. Algunos contrataban profesores particulares durante el día (otros padres eran

educadores), formaban grupos de juego por las tardes y participaban en actividades de música, baile y deporte.

Tbb: Puede hacerse, pero no creo que pueda generalizarse. Tenemos que trabajar en las escuelas porque no todos los padres pueden asumir esa iniciativa. Algunos de los que la eligen lo hacen por la desilusión que les produce el sistema actual.

Sig: Los que he conocido estaban obligados porque la escuela no funcionaba bien y no disponían de alternativas.

Un caso fue el de un niño con parálisis cerebral profunda y problemas de lenguaje, cognitivos y sociales. Cuando vi al pequeño por primera vez, tenía cuatro años y no había desarrollado capacidad motora ni de lenguaje y los avances cognitivos eran escasos. Su progreso era mínimo, se relacionaba poco y era un poco intencional, pero como máximo iniciaba algún gesto motor o intentaba alcanzar algo. Acudía a terapia física y de lenguaje y los padres intentaban hacer lo que denomino «tiempo base» en casa. Pero el programa de la escuela a la que acudía no le servía y pasaba las horas ausente. Sus padres estaban, lógicamente, muy preocupados; no habían conseguido que la escuela le tratara de acuerdo con sus necesidades individuales. Así que me dijeron que como ese método no era adecuado querían intentar un programa en casa hecho a su medida. Estuve de acuerdo con ellos en que merecía la pena intentarlo. No sólo organizaron el programa, sino que demandaron a la escuela y consiguieron que les pagaran la ayuda particular que necesitaban en casa. En el programa, las cuatro o cinco horas que el niño perdía en la escuela se dedicaban al aprendizaje interactivo individual en tres niveles: en el primero se seguía la iniciativa del niño haciéndole participar en la comunicación; el segundo consistía en situaciones de aprendizaje de solución de problemas que motivaran el aprendizaje; el tercero incluía actividades motoras, sensoriales y espacio-visuales.

Ese niño hoy se relaciona y es intencional, construye frases cortas y se puede mantener un diálogo con él.

En estos casos, los niños avanzan mucho más que si se quedan en la escuela, pero es preciso contar con un programa. Si se les deja en grandes grupos que ignoran las diferencias individuales no pasará nada o el problema empeorará.

Recomendaciones

Nacimiento

Tras el parto, durante la estancia en el hospital se debería examinar a los recién

nacidos en presencia de sus padres con la escala de evaluación neonatal. Deberían explicarse las diferencias individuales y el nivel de desarrollo y establecer una planificación si se observa la necesidad de intervención temprana.

Visitas domiciliarias

Recomendamos que un profesional especialista en desarrollo visite a cada familia para vigilar la depresión posparto, las relaciones entre padres y bebé y la capacidad de los padres para cuidar de su hijo respetando sus diferencias (véase el programa *momentos clave* en el Anexo 1).

Bienestar del bebé

En los primeros exámenes, se debe prestar atención a la formación de relaciones y a posibles retrasos motores o neurológicos que puedan necesitar ayuda.

Enfoque preventivo

Los primeros exámenes, en los que se informa a los padres de los puntos fuertes del bebé, deben orientarse a la identificación de retos o retrasos antes de que den lugar a pautas de fracaso. Las recomendaciones para intervenir deben hacerse después de que el especialista haya establecido una relación de trabajo con los padres.

Servicios de apoyo

Cada pediatra o técnico sanitario que atienda a los bebés debe contar con un equipo de respaldo formado por especialistas de todas las disciplinas relativas al desarrollo temprano. Estos servicios deben basarse en la comprensión de las diferencias individuales de los niños y sus familias.

Seguro médico

La identificación y la evaluación e intervención temprana deberían estar cubiertas obligatoriamente por las compañías aseguradoras y las HMO.

Educación

La educación debe construirse sobre la comprensión de las diferencias individuales para respetar el modo en que cada niño aprende y se relaciona con los demás y con el mundo. Incluye cómo capta, comprende, piensa y responde a la información.
El tamaño de las aulas durante toda la etapa educativa hasta la universidad debe posibilitar que cada alumno y cada alumna siga su ritmo y que los profesores identifiquen los avances y los retrasos. Esto significa que no debería haber más de cuatro o seis niños en las clases de dos años; entre cinco y siete, con tres años; de seis a ocho con cuatro años y 10-12 con cinco años. A partir de primer curso, las aulas no deberían superar los 12-15 alumnos y en secundaria, entre 12 y 16.

En el currículo se debe reemplazar la orientación al fracaso por la orientación al dominio y la maestría. Mediante pruebas adecuadas se debe identificar a los niños que necesitan otro método para aprender y cambiar el método sin culpabilizar al niño. Los programas extraescolares de verano y de tutoría individual deben seguirse para ayudar a dominar las materias de una forma lógica y progresiva. Un niño o una niña debería repetir una prueba hasta que ser capaz de hacerla con notable o mejorando siempre el ejercicio, con la exigencia de que se le ayude hasta que domine la prueba y pueda pasar a la siguiente. Algunos niños avanzan más deprisa que otros.

Se deben separar los rudimentos fundamentales de la lectura, escritura y aritmética de los temas que requieren más debate y contenido, en los que los niños pueden trabajar en grupo. Los rudimentos deben enseñarse de manera individualizada para que no se acabe la secundaria sin saber leer y operar con números. Este enfoque exige grupos pequeños de trabajo y mucha tutoría individual.

Además, los rudimentos básicos del pensamiento y solución de problemas deben constituir un objetivo explícito de la educación. El currículo debe, por consiguiente, incluir el trabajo de procesamiento auditivo, espacio-visual, planificación y secuenciación motora y modulación sensorial. Estas bases pueden trabajarse en el contexto tradicional de las materias académicas (matemáticas, lectura, ciencias, lengua).

Además, no deben emplearse los tests ni las pruebas de inteligencia como primera herramienta para categorizar o etiquetar a los niños. Aunque estas pruebas tengan una larga tradición, sólo miden capacidades cognitivas seleccionadas en un momento determinado; tampoco miden todas las capacidades críticas de procesamiento relacionadas con el funcionamiento intelectual y los resultados en las pruebas pueden estar afectados negativamente por algún déficit de procesamiento selectivo, como son los problemas graves de planificación y secuenciación motora. Por ejemplo, hemos observado clínicamente a niños con estos problemas mejorar su rendimiento un

30% en estas pruebas de inteligencia en un periodo de cinco años, a medida que mejoraban en el aspecto motor. Las pruebas de medición de la inteligencia nunca son tan valiosas como la observación directa de cómo la niña aprende en el tiempo a través de interacciones de aprendizaje individualizadas y acordes con su perfil de desarrollo o sus puntos fuertes y sus debilidades. De hecho, etiquetar y tratar a un niño como si fuera igual a los de su categoría tiende a disminuir la probabilidad de interacciones de aprendizaje individualizadas. Por el contrario, trabajar de forma individual e intentar encontrar un método mejor de comprender la diferencia y de crear interacciones de aprendizaje individualizadas y dinámicas crea con frecuencia oportunidades continuas de crecimiento.

La educación debe emplear enfoques de aprendizaje interactivos dinámicos que propicien la comprensión conceptual en lugar de la memorización rutinaria. Los padres y educadores pueden colaborar en la individualización de experiencias educativas y esta cooperación puede ampliarse a la participación de los padres en la dinámica y control de la escuela.

Educación especial, niños con necesidades especiales

Un enfoque funcional del desarrollo que respete las diferencias individuales es necesario en todo momento (por ejemplo, el modelo DIR), un enfoque en el que se trabaja con cada niño interactivamente según su sistema nervioso y su etapa de desarrollo. Se debe contar con tutoría individualizada, en especial con los niños abstraídos, sin propósito o perseverantes. Estas tutorías nunca deberían esperar hasta que se produzca el fracaso, los servicios de respaldo deben existir previamente y el tamaño reducido de las aulas tendría que permitir que los niños permanecieran en ellas. La escuela en el hogar es una alternativa para niños con retrasos de desarrollo si sus padres están motivados y dispuestos.

Las investigaciones más recientes respaldan este enfoque individualizado de desarrollo funcional[19]. Sin embargo, muchos programas escolares y de otro tipo para niños y niñas con autismo se basan en un modelo conductual más antiguo que preconizaba el trabajo intensivo con cada niño, un avance muy importante para su época. Ahora bien, los enfoques conductuales intentan modificar la conducta superficial sin trabajar lo suficiente el refuerzo de las diferencias individuales de procesamiento ni las relaciones familiares. Los nuevos estudios y observaciones clínicas nos permiten superar este viejo modelo y construir enfoques individualizados que refuerzan las capacidades de procesamiento subyacentes.

Además, la investigación realizada sobre los enfoques conductuales es mucho más limitada de los que sus partidarios admiten. El estudio más citado

para defender estos enfoques realizado por Lovaas y otros[20] incluía a 19 niños únicamente, no se hizo con una población autista (los criterios de selección excluían los casos moderados o severos) y no midió los resultados más graves del autismo (la capacidad de pensamiento abstracto, por ejemplo, hacer inferencias, usar la imaginación, leer y responder a gestos no verbales y a claves emocionales (reciprocidad social), construir nuevas soluciones para los problemas y comprender los sentimientos propios y ajenos). Tampoco comparó el enfoque con otros de igual intensidad o utilizados en la metodología clínica experimental[21]. En circunstancias seleccionadas, las técnicas conductistas pueden ser parte de un enfoque más general, pero según la investigación y la observación clínica, no sirven como enfoque básico.

Nos enfrentamos, por tanto, a un desafío nacional (e internacional) de gran magnitud. Para ofrecer la educación adecuada a los niños y las niñas con trastornos de desarrollo y aprendizaje, incluido el autismo, tenemos que abandonar los programas antiguos y limitados y utilizar una orientación funcional, de desarrollo y de diferencias individuales que modele el programa según el perfil único del niño, con sus diferencias de procesamiento subyacentes (en lugar de intentar que sea el niño el que se ajusta al programa estándar). Para ayudar a los niños y a las familias lo antes posible, también necesitamos una identificación rutinaria de posibles problemas de desarrollo, aprendizaje y emocionales, como parte del bienestar, salud y educación temprana de la infancia. Cumplir estos objetivos exigirá un gran esfuerzo de desarrollo de programas y una gran labor de preparación de especialistas a escala nacional.

Servicios sociales y sistema legal

El enfoque de los problemas de comportamiento, la delincuencia y la conducta delictiva debe combinar la responsabilidad y el castigo con los programas de rehabilitación basados en las diferencias individuales. Los programas de rehabilitación deben tener en cuenta las diferentes capacidades de procesamiento infantil, así como las circunstancias ambientales. No deben asumir una tendencia global heredada a la conducta antisocial y delictiva, sino contemplar estas tendencias como consecuencia de problemas para satisfacer el apetito sensorial y la impulsividad. Se debería intentar mejorar el ambiente familiar que no consigue proporcionar estructura, orientación, empatía y conducta afectiva.

Salud mental

Las terapias también deben enfocarse en función de las diferencias individuales[22]. Hay que evitar la tentación de agrupar pautas individuales diferentes en síndromes generales y esperar hasta contar con más datos. El perfil individual debe ser la guía de los programas de intervención, que tienen que incluir suficientes medidas individuales, familiares y educativas, así como considerar la intervención biológica. En la actualidad las intervenciones psicosociales suelen ser insuficientes.

Educar a los padres y a los futuros padres sobre las diferencias individuales y el desarrollo temprano

A través de campañas de educación pública y de programas en las escuelas sobre las necesidades de la infancia, los padres deberían familiarizarse con el concepto de las diferencias individuales. De esta forma, estarán preparados para afrontar las situaciones de un niño que es sensible al tacto y al sonido o de la niña que no reacciona, y otras variaciones. Estas expectativas supondrían un gran avance en la prevención de modelos inadaptados y ayudarían a que cada niño y cada niña se adaptara positivamente a la interacción y al aprendizaje.

Notas

1 CHESS, S.; THOMAS, A. (1987): *Know your child.* New York. Basic Books.

2 BRAZELTON, T.B. (1969, 1982): *Infants and mothers: Differences in Development.* New York. Delacorte Press. (Trad. cast.: *Bebés y madres: el primer año de vida.* Buenos Aires. Emecé Editores, 1987.); BRAZELTON, T.B.; NUGENT, J.K. (1996): *The Neonatal Behavioural Assessment Scale*, tercera edición. New York. Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Escala para la evaluación del comportamiento neonatal.* Barcelona. Paidós, 1997.)

3 GREENSPAN, S.I.; SALMON, J. (1995): *The Challenging Child: Understanding Raising and Enjoying the Five «Difficult» Types of Children.* Cambridge, MA. Perseus Publishing.; GREENSPAN, S.I. (1992): *Infancy and Early Chilhood: The Practice of Clinical Assessmente and Intervention with Emotional and Developmental Challenges.* Madison, Conn. International Universities Press.; Ídem (1989): *The Development of the Ego: Implications for Personality Theory, Psychopathology, and the Psychotherapeutic Process.* Madison, Conn. International Universities Press; GREENSPAN, S.I.; GREENSPAN, N.T. (1985): *First Feelings: Milestones in the Emotional Development of Your Infant and Child from Birth to age 4.* New York. Viking Press.

4 *Bebés y madres: el primer año de vida.* Ibid.

5 GREENSPAN, S.I.; WIEDER, S. (1997): «Developmental Patterns and Outcomes in Infants and Children with Disorders in Relating and Communicating: A Chart Review of 200 Cases of Children with Autistic Spectrum Diagnoses». *Journal of Developmental and Learning Disorders,* 1, pp. 87-141. GREENSPAN, S.I.: *Infancy and Early Childhood;* GREENSPAN y WIEDER: *The Child with Special Needs.*

6 BOWLBY, J. (1944): «Forty-four juvenile thieves: Their Characters and Home Life». *International Journal of Psycho-Analysis,* 25, pp. 19-52, 107-127.

7 GREENSPAN, S.I.; SALMON, J.: *The challenging Child*. Ibid.

8 GREENSPAN, S.I.; WIEDER, S.: «Developmental Patterns and Outcomes», en GREENSPAN, S.I.: *Infancy and Early Childhood;* GREENSPAN y WIEDER: *The Child with Special Needs.* Ibid.

9 CALFEE, R.; LINDAMOOD, P.; LINDAMOOD, C. (1973): «Acoustic-Phonetic Skills and Reading, Kindergarten Through Twelf Grade». *Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 293-298.

10 Véase GREENSPAN, S.I.: *Infancy and Early Childhood*; GREENSPAN, S.I.; LEWIS, N.B. (1999): *Building Healthy Minds.* Cambridge, MA. Perseus

Publishing.; GREENSPAN y WIEDER: *The Child with Special Needs*. Ibid.

11 Véase la página web *www.icdl.com* para más información sobre las *Clinical Practice Guidelines* y las actividades del Consejo.

12 SHORE, M.F.; MASSIMO, J.L. (1990): «Contributions of an Innovative Psychoanalytic Therapeutic Program with Adolescent Delinquents to Developmental Psychology», en GREENSPAN, S.I.; POLLOCK, G.H. (eds.): *The Course of Life, segunda edición,* vol. 4: *Adolescence*. Madison, Con. International University Press.

13 N. del T.: El programa Head-Start, que comenzó en los EE.UU. en los años 60, se considera como uno de los primeros ejemplos de programa que comprende la estimulación del desarrollo temprano de los niños que están en desventaja social, o que tienen ciertas discapacidades en la edad preescolar.

14 Family Resources Coalition (ahora Family Support America). www.fisca.org 20N Wacker St Chicago, Il 60606. (312) 338-0900.

15 KLAUS, M.H.; KENNELL, J.N.; KLAUS, P.H. (1995): *Bonding: Building the Foundation of Secure Attachment and Independence.* Cambridge, MA. Perseus Publishing.

16 Healthy Steps Program, Commonwealth Fund. *www.healthsteps.org* 1 E 75th St. New York, NY 10021.

17 GREENSPAN y WEIDER: *The child with special needs.* Ibid.

18 N. del T.: Health Maintenence Organitation. Asociaciones u organizaciones médicas con recursos y hospitales propios.

19 ICDL: *Clinical Practice Guideline,* capítulo 4, «Intervention Research», en la página web www.icdl.com o ICDL 4938 Hampden Lane, Suite 800, Bethesda, MD20814.

20 LOVAAS, O.I. (1987): «Behavioural Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children». *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 55, pp. 3-9; MCEACHIN, J.J.; SMITH, T.; LOVAAS, O.I. (1993): «Long-Term Outcome for Children With Autism Who Received Early Intensive Behavioural Interventions». *American Journal of Mental Retardation,* 97, pp. 359-372.

21 ICDL: *Clinical Practice Guidelines,* capítulo 4, «Intervention Research».

22 NUGENT, J.K.; BRAZELTON, T.B. (1999): «Preventive Infant Mental Health: Use of the Brazelton Scale», en FITZGERALD, H.E.; OSOFSKY, J.D. (eds.): *Handbook of Infant Mental Health.* New York. Wiley.

4
La necesidad de experiencias adecuadas a la etapa de desarrollo

A medida que los niños y las niñas crecen, superan distintas fases de desarrollo. Cada una de ellas proporciona las bases para la inteligencia, la moral, la salud emocional y las aptitudes académicas. Por ejemplo, durante una etapa, aprenden a relacionarse con los demás con compasión y empatía; en otra, aprenden a leer claves sociales y en otra, a pensar con imaginación y lógica.

En cada etapa son necesarias ciertas experiencias. Para que aprendan a relacionarse con los demás se necesita que los adultos se relacionen con ellos afectiva y empáticamente. Aprender a leer claves sociales exige que los adultos participen en la negociación y el juego interactivo. El pensamiento lógico y creativo requiere que los adultos sean los compañeros en el juego imaginativo, en conversaciones donde se opine e intercambien ideas.

Cuando el niño o la niña supera una nueva etapa de desarrollo, sigue necesitando los tipos de interacción asociados con la etapa anterior. Estos nuevos tipos se suman a los anteriores de forma que, cuando llega a la edad escolar, necesita una serie de experiencias fundamentales sobre las que sustentar su desarrollo. Muchos padres y madres saben de manera intuitiva cuáles son estas experiencias y también se dan cuenta de las que domina su hijo y las que requieren más práctica o atención. Algunos niños, por ejemplo, precisan más práctica para aprender a relacionarse con cariño y confianza; pueden ser más relajados y mostrarse más absortos durante el primer año y progresivamente aumentar la intimidad y las relaciones con los demás durante el segundo año. Otros necesitan más tiempo para aprender a jugar con imaginación.

Cada niño tiene su propio ritmo para dominar estas actividades de desarrollo. Forzar o apresurar el desarrollo en cualquiera de sus etapas puede en realidad retrasarlo, el coste es enorme porque se construirá una base inestable, del mismo modo que una casa mal edificada se caerá con el primer huracán que la azote.

La mayoría de los programas diseñados para la primera infancia, así como la *National Association for the Education of Young Children,* (véase el listado de organizaciones en el Anexo 3*) subrayan la importancia de las prácticas acordes con el desarrollo. No obstante, el reto de convertir este objetivo en realidad

consiste en descubrir el mejor modo de caracterizar las capacidades de desarrollo individuales. Ésta es una cuestión importante porque si somos capaces de presentar a un pequeño las experiencias más acuciantes para su momento de desarrollo, le estaremos ayudando a superar los desafíos además de favorecer un desarrollo y un crecimiento sanos. Dado que las destrezas motoras, cognitivas, de lenguaje, emocionales y sociales se desarrollan a diferente ritmo, también debemos prestar atención al nivel que se alcanza en cada una de estas áreas. Si existe un retraso en alguna de ellas, entenderemos cuánto le cuesta al niño.

Las etapas de desarrollo infantil se han descrito de formas diferentes. Greenspan ha clasificado seis etapas básicas o capacidades funcionales del desarrollo:

1. Seguridad y capacidad de mirar, escuchar y estar tranquilo.
2. Relaciones con los demás: capacidad para sentir ternura y cercanía hacia los demás.
3. Comunicación intencional sin palabras.
4. Solución de problemas y creación de un sentido del yo.
5. Ideas emocionales.
6. Pensamiento emocional.

   Y otras tres adicionales, que caracterizan los años escolares[1]:

7. Pensamiento triangular, la edad de la fantasía y la omnipotencia.
8. La edad de los compañeros y de la política.
9. Un sentido interior del yo.

En estas capacidades básicas se agrupan todas las destrezas infantiles. Estas funciones muestran el modo en que las capacidades mentales funcionan juntas. La capacidad motora, de lenguaje, emocional y social actúan juntas para que el niño aprenda a manejarse en el mundo.

Estas etapas pueden describirse de la siguiente manera:

1. Seguridad y capacidad de mirar, escuchar y estar tranquilo

Todos los niños y las niñas necesitan, sobre todo, en edad escolar, regularse y estar tranquilos y, al mismo tiempo, interesarse y participar en el entorno. Esto significa tener interés y prestar atención a las personas, las cosas, los objetos, los sonidos, los olores, etcétera.

No es sencillo para un niño aprender a estar tranquilo y regulado y permanecer, a la vez, atento a un mundo lleno de estímulos. Normalmente comienza a aprenderlo durante los primeros meses de vida; para los tres o los cuatro meses, los bebés dirigen su atención, sin perder el control, a lo que

tocan, ven y oyen. Algunos sonríen con naturalidad y gorjean, miran y escuchan, duermen con regularidad y se alimentan bien. Otros (y no son pocos) tienen más dificultades. Si esta capacidad no se desarrolla a ninguna edad, tenemos que trabajarlo porque no se puede pasar por alto este momento vital interno.

2. Relaciones con los demás: capacidad para sentir ternura y cercanía hacia los demás

La seguridad interior que permite prestar atención también da la capacidad de sentir ternura, confianza e intimidad tanto con los adultos como con los compañeros. Por lo general, esto sucede y aumenta entre los cuatro y los seis meses[2]. Un bebé estudia la cara de sus padres, recibe y devuelve sus sonrisas con una calidez especial según se buscan y aprenden juntos el amor. Lo vemos en niños de siete años que hacen sus tareas en su pupitre y reciben al maestro con una sonrisa cuando se le acerca y le enseñan su trabajo con orgullo. Lo vemos en niños de 12 años cuando se acercan a su grupo de amigos en el recreo y comienzan a bromear y hablar, dejando caer un brazo sobre los hombros de su amigo, jugando a darse puñetazos en las costillas.

Los niños que no se relacionan de esta manera cálida y confiada (niños distantes, recelosos, retraídos o que anticipan la humillación) acaban aislándose e incluso son incapaces de escuchar lo que alguien está diciendo. Deciden que es mejor ser un solitario y tratar a las personas como si fueran objetos, herir a los demás porque no esperan conseguir lo que quieren. Quizá también decidan que sólo pueden confiar en sus pensamientos y experiencias. Desconfiados, marchan al son de su propia música y, perdidos en sus sensaciones, sentimientos y pensamientos, llegan a estar, hasta cierto punto, alienados de la realidad y del mundo de la lógica y la objetividad. Estos niños se enfrentan a un auténtico desafío antes de pasar a la siguiente etapa de desarrollo. La razón es que durante los primeros años de vida, la mayor parte del aprendizaje (intuiciones, principios y conocimientos interiorizados) procede de lo que aprendemos en las relaciones, todos los conceptos abstractos e intelectuales que se dominan en edades posteriores se basan en los conceptos aprendidos durante las relaciones tempranas.

3. Comunicación intencional sin palabras

La tercera capacidad básica se construye sobre las otras dos (hay que prestar atención y relacionarse con los demás antes de comunicarse con ellos). Desde muy pequeños, los niños y las niñas aprenden a usar y leer señales que no se expresan con palabras, sino con expresiones faciales, lenguaje corporal,

etcétera. La habilidad infantil para comunicarse se desarrolla en una secuencia de etapas que comienza entre los seis y los 18 meses. Primero, la comunicación es no verbal pero después inician un rico diálogo con sonrisas, gestos, señalan con el dedo, hacen muecas, risitas, gorjeos y llanto. A los 18 meses son hábiles lectores de claves no verbales («referenciar»).

Los niños que emplean y comprenden la comunicación no verbal entienden los fundamentos de la comunicación e interacción humana mucho mejor que los que no saben hacerlo. Tienden a ser más cooperativos y a prestar más atención en la escuela. Saben captar claves no verbales y actuar en situaciones que desconciertan a otros niños. Los niños que no dominan la comunicación no verbal tendrán mayores dificultades en la escuela y con los amigos porque todavía están aprendiendo a interpretar las claves no verbales y a descubrir lo que los demás quieren decir realmente, en lugar de sentirse cómodos y poder concentrarse en los contenidos escolares. Lo que se debe recordar es que la habilidad para leer y responder a claves no verbales, que se aprende muy pronto, es un componente continuo de la habilidad infantil para socializar y aprender en la escuela.

4. Solución de problemas y creación de un sentido del yo

En esta etapa, los niños y niñas de hasta tres años aprenden cómo funciona el mundo. Ahora saben reconocer pautas y utilizarlas para solucionar problemas. El reconocimiento de qué acciones provocan la respuesta deseada de los padres lleva a una serie de complejas interacciones. Entre los 14 y los 18 meses, una vez que saben conseguir lo que quieren (zumo, un juguete, un abrazo) comienzan a desarrollar un sentido del yo. Una serie de habilidades cognitivas y la construcción de la curiosidad que da lugar al pensamiento científico crecen a partir de estas experiencias emocionales tempranas de solución de problemas en colaboración con otra persona.

5. Ideas emocionales

Después, comienzan a aprender a partir de imágenes mentales, a formar ideas sobre lo que quieren y necesitan, y sus emociones. Una niña que dice: «Quiero una pintura», en lugar de cogerla, está usando símbolos. Observamos esta capacidad cuando dicen: «Dame eso» o «Estoy contento» o «Estoy triste». Comienzan a sustituir un pensamiento o una idea (estoy enfadada) con una acción (dar una patada o un golpe). No sólo experimentan la emoción sino que son capaces de experimentar la idea de la emoción, que pueden traducirla en palabras o en juego de simulación. Usan una idea, expresada en palabras para

comunicar algo que quieren, sienten o van a hacer.

Esta capacidad abre todo un mundo de retos y desafíos; comienzan a ejercitar la mente, el cuerpo y las emociones como un todo. Es crucial que, para cuando llegan a la escuela primaria, dominen este tipo de comunicación de manera que puedan comprender las palabras que se les dice y utilizar palabras e ideas para expresarse.

Muchos niños (y adultos) continúan teniendo dificultades en esta faceta, no diferencian los sentimientos o los pensamientos de la acción. Los niños incapaces de identificar sus intenciones y sentimientos y que procesan la vida únicamente mediante la acción son más capaces de usar la agresividad como método de enfrentarse a las situaciones complicadas.

Estas etiquetas emocionales se aprenden de forma natural con la familia, mediante la experiencia cotidiana de conectar palabras con lo que sucede en sus interacciones y en sus cuerpos. Escuchando a los demás los niños aprenden a usar palabras para expresar emociones en contextos concretos y después, cuando experimentan las mismas emociones o situaciones, vocalizan las palabras. Si este esfuerzo se recibe con empatía y se amplifica, se consolida la conexión de la palabra o concepto con el sentimiento.

6. Pensamiento emocional

La siguiente habilidad va más allá de etiquetar un sentimiento para adquirir la habilidad de pensar con esas imágenes. Entre los dos años y medio y los tres años y medio, toman esas ideas que han elevado de la conducta al nivel de las ideas y establecen conexiones entre las distintas categorías de ideas y sentimientos: «Hoy estoy enfadado porque no has venido a jugar conmigo» o «Estoy contenta porque mamá fue buena». Si nos paramos a pensarlo, esta conexión supone un punto de vista bastante complicado, significa conectar dos sentimientos que ocurren en el tiempo y reconocer que uno es la causa del otro. Esta habilidad para tender puentes entre las ideas en un nivel emocional es la base del futuro pensamiento lógico, y la mayor parte del pensamiento lógico abstracto y de causa-efecto se construye sobre este pensamiento causa y efecto fundamental. De hecho, el pensamiento emocional es la base de todo el futuro pensamiento.

En esta etapa, también aprenden a enlazar esas ideas que «me pertenecen a mí» con todas esas ideas que «no me pertenecen a mí». De esta forma, comienzan a distinguir entre fantasía (lo que está dentro de mí) y realidad (lo que está fuera de mí). También saben usar la distinción entre mí-no mí para controlar los impulsos y considerar y planificar el futuro: «Si hago algo malo a alguien, le haré daño y me castigarán». Para tener éxito en la escuela, tienen que comprender que las acciones traen consecuencias, es decir, imaginar el

modo en que sus actos les afectarán después, porque gran parte del fundamento escolar es la orientación hacia el futuro. Los deberes escolares no tienen mucho sentido si los niños no comprenden que el resultado es más conocimiento, mejores notas, elogios de sus padres y profesores y un sentimiento de satisfacción interior. Tienen que saber tolerar la frustración, perseverar en la tarea y anticipar la realización de las cosas.

7. Pensamiento triangular, la edad de la fantasía y la omnipotencia

En la primera etapa de la escuela primaria, continúan desarrollando la capacidad para relacionarse, comunicarse, imaginar y pensar. En esta etapa, que abarca desde los cuatro años y medio hasta los siete, todas las cosas son todavía posibles. Selma Fraiberg describió el sentimiento de grandeza y la magia[3]. Los niños sienten curiosidad por la vida, una expresividad descarada («soy el mejor») y un sentido profundo de admiración ante el mundo.

Esta etapa se denomina la etapa edípica: los chicos, se dice, albergan fantasías románticas respecto a su madre y las chicas hacia su padre, y desarrollan una fuerte rivalidad que coexiste con los sentimientos de amor hacia el progenitor del otro sexo. Esta fase abre paso a un nuevo tipo de relación, la relación triangular. La madre y el padre ya no son fácilmente intercambiables uno por otro como sucedía en la edad anterior cuando las necesidades básicas eran la seguridad y la confianza.

Un sistema de tres personas proporciona una flexibilidad emocional mayor. Ya no necesita ver la relación con cada progenitor como una situación de todo o nada. Un triángulo es un sistema emocional eficaz de comprobación y equilibrio que permite resolver sentimientos complicados sin explosiones inestables. Surgen todo tipo de rivalidades e intrigas.

Al mismo tiempo, estos días en los que «el mundo es mi caparazón» es un tiempo de grandes temores. El sentimiento de grandeza y la rica fantasía forman una espada de doble filo. Se asustan enseguida ante el poder de los demás, temen a las brujas que hay debajo de la cama y a los fantasmas y ladrones que van a venir a secuestrarlos. Quieren ir a la cama de mamá y de papá para estar protegidos.

Si todo va bien, superarán esta etapa con algunas capacidades: su noción de la realidad comienza a afianzarse aunque sigan teniendo una fantasía activa y una omnipotencia grandiosa; asumen relaciones más complejas y, de esta manera, llegan a ser emocionalmente estables. Comienzan a desarrollar la capacidad de emociones adultas, como la culpa o la empatía (aunque la empatía se pierde fácilmente cuando se sienten celosos o competitivos). Experimentan una gama mayor de emociones y de dramas emocionales en torno a la

dependencia, la rivalidad, la rabia y el amor, por ejemplo. Todas estas habilidades les equipan para salir de su familia y lanzarse a un mundo más grande.

8. La edad de los compañeros y de la política

Con siete y ocho años, se amplían sus horizontes, su mundo son los otros niños. Superan la etapa de desarrollo centrada en la familia y entran en el polifacético mundo de los compañeros donde pasan a las reglas del patio de juegos.

Ahora se definen por el modo en que encajan con sus compañeros de clase. La imagen de sí mismos comienza a definirse, en parte por la ley del más fuerte que impera en el patio. Se valoran a sí mismos en todo frente a los demás, desde la capacidad atlética hasta la popularidad, el aspecto físico, la inteligencia y la ropa.

Obtienen grandes beneficios de la definición como miembros de un grupo, por ejemplo, alcanzan una capacidad enorme para el pensamiento complejo. Para negociar lo intrincado de las distintas relaciones dentro de un grupo, tienen que aprender a razonar en un nivel muy sofisticado. Aprenden que «Nora quiere jugar con Emilia no porque me odie o porque sea culpa mía, sino porque Emilia es hoy su mejor amiga y yo su segunda mejor amiga, y María es su tercera mejor amiga. Pero esto puede ser distinto si invito a Nora a mi casa unas cuantas veces y le dejo jugar con los juguetes que me han regalado por mi cumpleaños».

La capacidad para diagnosticar la dinámica de grupo les ayuda a desarrollar destrezas sociales y cognitivas que serán de gran ayuda en la escuela, y por supuesto en el mundo real. Aprenden que casi todo en la vida tiene matices de grises, no todo son extremos de todo o nada.

Ponderar estas sutiles sombras de grises requiere comprender que los sentimientos y las relaciones existen en términos relativos. Un niño comienza a aprender que «Estoy un poco enfadado un día, mucho más enfadado el día siguiente y furioso otro día».

En esta edad, la competitividad puede ser muy intensa y los juegos se toman muy en serio («Has hecho trampa y lo sé»). Los niños pueden ser intolerantes con cualquiera que cambie las reglas (salvo ellos) y cualquier pérdida es recibida como algo personal. En esta etapa de la vida, la humillación, la pérdida de respeto y la falta de aprobación constituyen sus peores miedos.

9. Un sentido interior del yo

A partir de los 10 y 12 años comienzan a desarrollar un sentido más consistente

de lo que son. Poco a poco interiorizan una imagen de sí mismos basada en sus objetivos e incipientes valores y en lo que sienten que son como personas, en lugar de cómo los demás les tratan de un día para otro. Sin embargo, pueden verse atrapados entre sus deseos infantiles de proximidad y dependencia, y su deseo de crecer y ser adolescentes y adultos. A veces se muestran desafiantes («¿Quién te necesita?» o «Lo sé mejor que tú») y otras sienten temor ante su independencia («No quiero ir a la escuela, quiero quedarme en casa»).

Ahora pueden aferrarse a dos realidades al mismo tiempo, su grupo de compañeros y su creciente realidad interior de valores y actitudes (por ejemplo, «De mayor quiero ser maestro»).

Estas etapas no dibujan el mapa completo, por supuesto. Durante la adolescencia continúa el proceso de aprender a negociar mundos interiores y exteriores más complejos, pero una vez que dominan estas habilidades básicas, poseen las bases para negociar, con la ayuda de la familia, los profesores y los amigos, muchos de los desafíos y dramas específicos que la vida plantea.

Tendemos a prestar atención a muchas habilidades aisladas en las áreas motora, de lenguaje y académica, pero como estas habilidades básicas, sin embargo, sientan las bases de capacidades más integradas de la salud emocional e intelectual, creemos que los padres, los pediatras y los educadores deben usarlas para seguir y comprender el crecimiento infantil. Pueden emplearse junto con el modelo *momentos clave* y tener una aplicación práctica en la forma de una curva de crecimiento (véanse los Anexos 1 y 2).

Prestar atención a los niveles de desarrollo y a las experiencias requeridas en cada nivel tiene mucho más valor que el meramente académico. Nos ayuda a comprender el punto en que se encuentran los niños o el tipo de experiencias que necesitan. Nos dice cómo equilibrar la vida infantil y la clase de experiencias que hay que proporcionar para lograr un desarrollo y crecimiento sanos (véanse las directrices del modelo *momentos clave* y el gráfico de crecimiento del desarrollo en los Anexos 1 y 2).

Por ejemplo, ¿están los preescolares jugando a juegos imaginativos o están sentados frente al ordenador aprendiendo destrezas preacadémicas? Podemos argumentar que el juego imaginativo es más saludable para el desarrollo emocional, pero que jugar con el ordenador y aprender a escribir y a leer será mejor para el desarrollo intelectual y académico. Si comprendemos las experiencias fundamentales para dominar la fase de desarrollo, sin embargo, veremos que este argumento es simplemente falso. El juego imaginativo combinado con largas discusiones, debates y conversaciones (en las que les preguntamos lo que piensan y les retamos con preguntas para que razonen) es mucho más importante que los programas educativos basados en el ordenador, que trabajan más las destrezas de la memoria o tipos de capacidades

académicas muy estructuradas. No negamos la utilidad de 20 o 30 minutos de juegos de ordenador de orientación académica, pero sugerimos que la mayor parte del día debe dedicarse a interacciones dinámicas de aprendizaje.

Ayudar a los niños durante estas etapas y alimentar estas capacidades básicas requiere gran cantidad del tiempo y de la energía de un adulto, muchas horas en el suelo jugando con el pequeño. No se consigue con 15 minutos diarios o si un padre está tan cansado que sólo quiere poner los pies sobre la mesa y ver las noticias de la televisión. Exige la energía de alguien que realmente disfrute de su hijo y de sus capacidades.

De manera semejante, cuando comienza la educación primaria, es preciso iniciar nuevas actividades que impliquen niveles más elevados de creación, conexión lógica y reflexión de ideas. Es mucho lo que está en juego (sentir seguridad y que alguien les cuida; desarrollar la capacidad para pensar reflexiva y comparativamente las áreas de grises; aplicar estas capacidades a las relaciones con los compañeros y al trabajo académico). Una combinación de deberes escolares y televisión no es suficiente porque aunque la niña vaya bien en la escuela de momento, no está adquiriendo estas habilidades fundamentales. Cada día debe tener su equilibrio, con juegos con los compañeros unas tres o cuatro veces por semana. También debe haber tiempo fijo para que los padres sigan los intereses infantiles y jueguen juntos. Cuando comienza la edad de los deberes escolares, los padres tienen una nueva oportunidad para participar y hablar. Incluso las negociaciones sobre las tareas y el trabajo de la casa puede incluir una rica interacción y actividad de solución de problemas.

Mantener este nivel de participación e implicación exige la disponibilidad del progenitor durante las horas de la tarde para hacer los deberes, cenar y jugar, así como para las charlas que provoquen la incipiente reflexión infantil (comparar a los amigos, comprender los libros y materiales que se leen). En breve, los años escolares exigen un equilibrio entre los compañeros, el tiempo en familia, las actividades y los deberes escolares. Cuando un niño pasa una cantidad de tiempo exagerada haciendo los deberes sólo para mantener el ritmo, tal vez se deba hablar con los profesores porque no es lo mejor. Si el niño tiene que rebajar el ritmo a fin de que su vida esté equilibrada y domine las habilidades de pensamiento y de relación con los compañeros, quizá el progreso académico deba ir más lento y deba dedicar parte del verano a las asignaturas.

Este equilibrio en las experiencias diarias incluye aspectos básicos como limitar las horas de ordenador y televisión, ya que no sólo no procuran la interacción humana, sino que pueden sobrecargar el sistema nervioso. El tiempo con los amigos es una experiencia de desarrollo muy importante para los niños y niñas de edad preescolar, primaria e incluso adolescentes; ayuda a aprender sobre las relaciones e implica el uso de habilidades avanzadas de reflexión para

negociar la complejidad de estas relaciones. Las experiencias adecuadas al desarrollo también incluyen las actividades familiares, que pueden ser juegos en equipo con mamá y papá o conversaciones familiares constructivas sobre el establecimiento de normas, plantar un jardín de hortalizas o planear un viaje.

Los hermanos juegan más entre ellos si sienten seguridad, cariño y la valoración de sus padres de forma que no tienen que competir por las necesidades de la vida. Entonces pueden competir por el placer de hacerlo, es decir, para demostrar su valía y maestría, en lugar de competir para que les quieran o valoren. Esta competitividad lúdica alimenta un saludable sentido de asertividad que se manifestará en los deberes, los deportes o la carrera profesional.

Como ya hemos dicho, todas estas experiencias requieren gran cantidad del tiempo de los padres. Brazelton ha descrito la importancia de la hora en que los padres vuelven a casa del trabajo[4]. Tienen que reservar parte de su energía para ese momento y estar preparados para que todo se derrumbe en cuanto llegan: los niños guardan sus protestas y disgustos hasta que se sienten seguros, y los padres tienen que sentarse a charlar con ellos: «¿Qué tal el día?» «Puf», «Igual que el mío, entonces. Te he echado de menos todo el tiempo». Antes de cenar o de hacer otras cosas, padres e hijos necesitan un poco de tiempo relajado para no hacer nada, sólo charlar de lo que han hecho y estar juntos. Después, cuando se ha recuperado la cercanía, pueden ir a la cocina a preparar la cena. Los niños se sienten muy agradecidos de ser parte de la solución.

Con niños de edad escolar, el padre y la madre debe estar a su entera disposición a partir de las 6:00 h de la tarde. En casi todas las familias, fluirá sin estridencias el tiempo de deberes, los juegos, la cena e incluso un rato en el ordenador o la televisión. Los padres deben controlar que haya un equilibrio saludable entre las actividades. El ritmo debe ser adecuado a todos los miembros de la familia. Los niños serán quienes orquesten, por lo general, el ritmo si los padres están disponibles (si mamá no se esconde tras las búsquedas en Internet y papá no está demasiado ocupado al teléfono). Estar disponible (y los hijos perciben esta disponibilidad) lleva a los niños a buscar a sus padres para jugar, preguntarles cosas y pedirles que les ayuden con los deberes.

En las familias en las que uno o ambos progenitores llegan a las 7:30 h, 8:00 h o más tarde a casa, se crea una atmósfera de prisas y nervios. Si la madre llega antes y está en casa sola con los niños, como sucede en algunas familias (en otras, es el padre el que llega primero), se siente estresada y sobrepasada por las exigencias de los niños, que invariablemente están peleándose. Si ambos llegan a casa antes, el ambiente es muy diferente y juntos pueden hacer un equipo estupendo.

Muchos padres creen que ese horario no es realista; algunos piensan que no podrían mantener económicamente a su familia si tienen que dejar de trabajar antes de las 6:00 h de la tarde y en algunos casos es verdad, pero en otros es cuestión de prioridades. A partir de las diez de la noche o los fines de semana pueden trabajar, respetando el tiempo de 6:00 h a 9:30 h que la familia precisa.

Con niños y niñas de preescolar o primaria, el padre, la madre o algún cuidador muy estable (la abuela, la niñera que vive en casa, la tía, por ejemplo) pueden pasar esas horas con ellos. Pasar el día en la escuela más las actividades extraescolares hasta las 6:00 h no es adecuado en esta edad. Las actividades extraescolares de 2:00 h a 4:00 h o de 3:00 h a 5:00 h, cuando pueden jugar con los compañeros y participar en otras actividades, es bueno para la mayoría. En Hawai hay un programa (cinco-0) subvencionado por el Estado que incluye todas las actividades extraescolares. Pero a media tarde, los niños necesitan compartir su tiempo con su familia en una atmósfera relajada.

Debate

Sig: ¿Cuáles son las experiencias típicas de un día en la vida de un niño? ¿Estamos sustituyendo las experiencias reales con experiencias virtuales o sobrecargando a los niños con actividades deportivas en lugar de dejarles que salgan a la calle a jugar a la pelota?

Tbb: Suele ser el caso de los niños que gozan de buena salud, tienen cada hora programada, pero tiene que haber una parte del día en que el adulto no intente convertirlo en mejor estudiante. Necesita tiempo para relacionarse con sus compañeros.

Sig: Cuando yo era niño, bajaba al parque frente a casa y elegíamos los bandos para inventarnos nuestros juegos. Ahora hay entrenadores explicando a los niños qué hacer, y todo está programado. Es una familia muy diferente la que sale al aire libre y se inventa los juegos y sus propias reglas. A edades tempranas, es mucho más divertido y creativo que practicar deporte. Tenemos que preguntarnos qué se pierden los niños que ya no pueden salir a la calle con sus amigos, mojarse los zapatos en los charcos e inventarse sus propios juegos. Demasiado a menudo la televisión reemplaza a los juegos de policías y ladrones en la calle.

Tbb: Tenemos que analizar cómo pasa el día un niño o una niña.

Sig: Pongamos que está en la escuela hasta las 2:30 h o las 3:00 h. Cuando llega a casa, come frugalmente y los padres le mandan hacer los deberes. No sale a la calle a jugar, ni a construir una casa en los árboles. A las 4:30 h o las 5:00 h tendrá entrenamiento de fútbol o clase de ballet, a menudo con un largo desplazamiento en coche; después, la cena, más deberes y a dormir. Ése es su

día. Si queda algo de tiempo, verá la televisión. Queda muy poco para pasar el rato con una amiga o un amigo. ¿Qué te parece? Dada la naturaleza del sistema nervioso…

Tbb: Se paga un precio; el pequeño pierde espontaneidad porque no tiene ocasión de poner sus ideas en práctica. Se aprende tanto de los amigos, de la comprobación de límites, de descubrir cómo compartir.

Sig: A las familias les digo a menudo: «Cuando John y Susi vienen de la escuela, tienen que salir a jugar al menos durante una hora». Insisto en que tengan cuatro o más citas de juegos con sus amigos a la semana. Susi viene de la escuela y se encuentra con sus amigos en el barrio, o una amiga viene a jugar a casa o va a casa de su amiga a jugar una o dos horas. Los deberes empiezan a las 5:00 h. Si hay entrenamiento de fútbol, deja que el niño se junte con un amigo durante media hora o 45 minutos simplemente para que estén juntos. La mayoría no tiene ocasiones de aprender de las relaciones con los compañeros; llevarse bien es una habilidad que requiere su propio proceso.

Para ser capaz de afrontar la competitividad y el rechazo, facetas de las relaciones entre amigos, los niños necesitan pasar juntos muchas horas. Si no se experimenta la humillación y la burla, tendrá menos recursos en sus relaciones adultas. Si no se invierten las horas, no se aprenden las habilidades.

Tbb: Los niños necesitan una amplia variedad de experiencias, tiempo con los amigos, con los ordenadores, con la familia y tiempo para hacer lo que quieren. Pero parece que también tenemos que programar el juego en sus vidas, ya que está fuera de ellas.

Tiempo para estar juntos

Sig: Los niños y los padres también necesitan tiempo libre, en especial en los años formativos cuando los padres están bien trabajando o bien ayudando a los hijos con los deberes. Necesitan tiempo sin estructura en la adolescencia e incluso después. Las familias necesitan pasar tiempo juntos sin deberes de por medio o actividades programadas.

Tbb: Hay que buscar una hora aquí y allá cuando la niña no tiene nada que hacer. También recomiendo tiempo con el padre y con la madre por separado. Ellen Galinsky del *Families and Work Institute* entrevistó a hijos de padres trabajadores. Todos estaban de acuerdo en que los padres tenían que trabajar, lo que echaban de menos era tiempo para estar con su ocupado padre, no para hacer nada especial, tan sólo para estar juntos[5].

Sig: Así es, todos los niños de primaria necesitan llamar a un amigo y hablar y tiempo con sus padres para no hacer nada. Son momentos que se recuerdan con agrado porque se comparten con el otro.

Tbb: Recomiendo a los padres que trabajan que, cuando lleguen a casa, no hagan absolutamente nada más que sentarse con sus hijos y preguntarles: «¿Qué tal el día?». Después de un rato, los niños estarán nerviosos y queriendo hacer otra cosa, entonces se les puede llevar a la cocina para que ayuden a preparar la cena. Les gusta ayudar, sienten que contribuyen y que hacen falta.

La televisión y los juegos de ordenador

Sig: Esto nos lleva al tema anterior sobre la protección y la seguridad. Hay que proteger a los niños ante el abuso del ordenador y de la televisión. A menudo ocurre que la familia no comparte tiempo porque la televisión está encendida. Cuando la gente se preocupa por la televisión se suele referir al contenido, que es un problema, pero el mayor riesgo está en la pasividad. Los niños se pierden la actividad interactiva que fomenta el crecimiento y moviliza el sistema nervioso central en vías integradas. Cuando esta carencia se combina con la violencia televisiva, el impacto es doble. Las personas llegan a estados casi de hipnosis, bombardeados por imágenes negativas. Cuando los niños juegan en la calle a buenos y malos está bien porque están pensando un sistema de justicia e injusticia, trabajando los temas de la vida, algo muy diferente de permanecer pasivo y absorto ante las imágenes televisivas.

Tbb: Hemos estudiado lo que pasa con niños de tres años cuando se sientan frente a la televisión y hallamos que están exhaustos autonómica y emocionalmente después de 30 minutos. Medimos el ritmo cardíaco y la respiración para ver el efecto en el córtex. Al principio, el niño estaba estimulado y después, habituado. Una vez detenido el proceso de habituación, el niño «explotaba» en un modo de descarga de actividad motora y autonómica. La habituación es la forma que tiene el cerebro de protegerse para evitar la sobrecarga.

¿Recuerdas las cajas de Skinner[6]? Los padres me decían que, cuando los niños estaban dentro, dormían como troncos y cuando salían se subían por las paredes. En aquel tiempo pensé que se debía al efecto del sistema homeostático. Observamos lo mismo al testear el corazón y la respiración de niños frente al televisor. Entraban en este estado de hipnosis y el electroencefalograma se mostraba plano. Cuando dejaban la televisión, se volvían locos. Para mí era el efecto del coste de estas situaciones artificiales.

Sig: Si no se les observó después de ver la televisión sino que se midieron sus constantes cuando estaban viéndola, se podría pensar que estaban en un estado de reposo, de entrada y salida. No parecía un estado sin estímulo.

Tbb: Siempre lo consideré un proceso activo de protección. El latido del corazón disminuía y se regularizaba; no había variación; la respiración también

se hacía más lenta, sin variación, a pesar del bombardeo de imágenes. Después el electro parecía corresponder al estado de sueño.

Sig: La falta de variabilidad era signo de estrés en el sistema. Cuando veo la televisión tarde por la noche, me cuesta volver al trabajo, me siento cansado y no me queda energía. Finalmente lo consigo, pero cuesta mucho salir de ese modo pasivo. Si evitara el descanso con la televisión e hiciera algo diferente para relajarme, sería mucho más fácil reemprender la tarea. Parece que hay algo relajante en no hacer nada pero es un estado psicológico difícil de romper.

Tbb: ¿Queremos poner un límite a la televisión? En mi opinión, una hora al día para niños en edad escolar y dos horas durante el fin de semana es más que suficiente. Deja que el niño escoja los programas, pero la madre o el padre tiene la última palabra. La televisión debería verse como uno de los principales competidores de la mente y el corazón de los niños, deberíamos tomarlo muy en serio.

Sig: Una hora al día es realista, pero si hablamos de lo ideal, lo dejaría en media hora durante la semana y una hora o dos los fines de semana. Lo que sucede a menudo es que los padres llegan a casa y ponen la televisión para ver las noticias, toda la familia ve las noticias y al final es muy adictivo.

Tbb: Otros medios tienen también el mismo efecto, como los juegos de ordenador.

Sig: Los niños, si no tienen nada mejor que hacer, son capaces de pasar cuatro horas jugando con el ordenador, en juegos repetitivos que no requieren esfuerzo. Si se les da la oportunidad, muchos prefieren juegos más interactivos. Grabamos en vídeo a niños jugando con el ordenador y jugando a cosas más tradicionales como las cartas. Con el ordenador, había muy poca expresión o interacción; con los juegos de cartas, los niños volvían a la vida, hablaban, reían, solucionaban problemas... sucedían muchas más cosas.

Tbb: Pero he visto a niños con problemas de aprendizaje mostrase increíblemente vivos mientras jugaban a juegos de ordenador.

Sig: Sí, tenemos programas que empleamos con niños con problemas de desarrollo, unos programas de lenguaje y de matemáticas que incluyen juegos de ordenador. Están bien, pero incluso si estos niños pasan horas al día jugando, se vuelven inflexibles y absortos. Si dedican media hora y luego reciben abundante interacción, no está mal y puede ser útil.

Tbb: Las técnicas asistidas por ordenador son fabulosas para algunos de estos pequeños, pero cuando se abusa, se pierde el beneficio. Así que cada uno de estos elementos, televisión, juegos de ordenador, tiene que evaluarse según sus efectos.

Deberes escolares

Sig: Además del tiempo para estar y jugar, hay que pensar en los deberes escolares. Hay niños que dedican cuatro horas, pero como son incapaces de permanecer sentados tanto tiempo, se levantan cada 10 minutos, de forma que las dos horas de deberes acaban siendo cuatro, y el padre o la madre pasa la tarde entera o el sábado forzando al niño a que esté sentado y acabe. No le queda tiempo para jugar con los amigos, para dibujar o aprender de la naturaleza.

Tbb: No me gusta dirigir a los niños en su tiempo, prefiero evitarlo. Me gusta tu idea de desarrollar distintas facetas de la vida infantil. Los deberes, creo, deberían decidirse entre el niño y los padres. Hemos ahuyentado a los padres del sistema educativo, lo que me parece un tremendo error. Si hay algo que los niños deben aprender en casa en lugar de en la escuela, realmente necesitamos la participación de toda la familia.

Sig: Muchas familias ya lo hacen.

Tbb: Sí, pero sería mejor si el objetivo de los deberes escolares fuera conseguir la participación de la familia. Debería ser una actividad que desarrollaran juntos en casa.

Sig: Bien, digamos que lo tomamos como principio básico, pero cada edad y curso requiere diferentes orientaciones, ¿no es así? ¿Cuánto tiempo debe dedicar un niño de seis años a los deberes y a los juegos con los amigos?

Tbb: No mucho tiempo a los deberes. No conozco bien los niveles de cada curso, pero en cuarto curso de primaria es cuando empiezan a adentrarse en el pensamiento simbólico y a leer bien solos. Entonces pueden hacer las tareas sin ayuda y en ese momento se podrían institucionalizar los deberes escolares. Hasta esa edad, el objetivo podría ser implicar a los padres.

Sig: En primer curso aprenden a leer y operaciones básicas, sumar, restar. En segundo, comienzan a sumar y restar con dos dígitos y la multiplicación simple, y a elaborar historias completas. Un poco de práctica extra puede venir bien.

Tbb: Sí, para ellos sería divertido hacer con sus padres tareas de este tipo. No es obligatorio pero es una oportunidad de que los padres se mantengan al tanto de lo que sus hijos aprenden y de que los hijos presuman ante sus padres. Un poco de práctica, una media hora diaria estaría bien.

Sig: La mayoría de las escuelas no son exigentes con los deberes durante el primero y segundo curso y no se exceden, pero en tercero hay una transición y en cuarto un aumento que sigue creciendo hasta secundaria. En cuarto, quinto y sexto (niños de 9, 10 y 11 años), ¿cuánto es demasiado?

Tbb: Todo lo que sobrepase las dos horas. En secundaria, cuando les absorbe más lo que hacen, tres horas sería correcto.

Sig: Así que digamos que dos horas hasta secundaria y después tres horas. Creo que esa tercera hora debería ser para algo que el chaval disfruta

haciendo, en contraste con la obligatoriedad de una tarea que no le interesa demasiado. Dos horas es suficiente para los deberes exigidos, sobre todo después de seis horas en la escuela.

Tbb: La misma cantidad de deberes no requiere el mismo tiempo a todos los niños.

Sig: No, claro, una niña rápida puede hacer mucho más en dos horas, pero si se empieza por obligar a hacer deberes durante cuatro o cinco horas, ¿qué sucede con el resto de las áreas de desarrollo? Enseñas a la clase a escribir una redacción pero un niño más lento necesita toda la tarde hasta la noche; no le queda tiempo para jugar con los compañeros, por tanto, no aprende sobre las relaciones y no tendrá las experiencias necesarias para escribir una redacción pensada o una historia creativa.

Tbb: Entonces, ¿dónde estamos?

Sig: Bueno, el niño con necesidades especiales o problemas de aprendizaje necesitará más trabajo y práctica en algunas áreas, pero si eso se convierte en una tercera o cuarta hora cada día, se le está pidiendo que pague un peaje que le robará otras muchas oportunidades. Lo que sugiero es que los niños que precisan ayuda extra la reciban en la escuela de manera individualizada y que después dediquen algo más de tiempo los fines de semana.

Tbb: Aquí es donde los padres pueden tomar el relevo: dos horas por las tardes ayudando a sus hijos debería bastar.

Sig: Estaría bien si en lugar de pedir 20 problemas de matemáticas, por ejemplo en quinto curso, el profesor pidiera 30 de los cuales 15 son opcionales. Uno necesitará una hora para acabarlos y otro más lento sólo hará 15 en el mismo tiempo.

Les suelo decir a los padres: «Habla con la profesora y dile que Johnny va a hacer 15 problemas, unos cuantos de cada categoría para que domine el conjunto. Si tiene que trabajar más para aprender, no para repetirse, lo puede hacer durante los fines de semana». Los profesores están de acuerdo con los padres cuando hablan con ellos. He visto casos de niños pasar una dolorosa tercera o cuarta hora de deberes, quedarse sin tiempo para jugar y comenzar a odiarlos y a mostrarse negativos y resistentes. Esto crea conflictividad en la familia y las consecuencias son graves.

Tbb: Quizá debería servir de advertencia el hecho de que un niño necesite más de dos horas con la ayuda de sus padres y, en esos casos, solicitar una dispensa especial o ayuda. Los padres y profesores podrían considerarlo una señal, un momento clave, de que tienen que averiguar lo que pasa con el niño.

Sig: Muchos niños con problemas de planificación motora son muy buenos entendiendo los conceptos pero muy lentos, tardan cinco minutos para escribir una frase, en lugar de dos minutos. Tendrían que hacer menos deberes y muy bien diseñados. En la escuela, los ejercicios sin límite de tiempo son perfectos

para niños que son lentos pero brillantes y conceptualmente sofisticados. En vez de robarles la oportunidad de demostrar lo que saben, hay que darles el tiempo que necesitan. Al fin y al cabo, no estamos comprobando la velocidad, sino el conocimiento. El profesorado tiene que abandonar la idea de que deben exigir lo mismo a todos, deben ser más flexibles.

Tbb: Lo mismo sucede con la participación familiar, que puede variar mucho según las edades. En algún momento se convierte en una intromisión o comporta una merma la iniciativa. Los niños necesitan la oportunidad de experimentar también el fracaso.

Sig: Sobre la participación familiar en los deberes de secundaria, hay padres que corrigen algo o mucho. Algunos escriben las redacciones de sus hijos, otros no. En mi experiencia con tres chavales y sus compañeros, veo todas las posibilidades, a veces la ayuda es mínima: «Te falta una coma» o «Creo que tienes que volver a leer la redacción». Otros dicen: «¿Qué quieres decir aquí? No entiendo este párrafo». Pero en ocasiones, cuando el chaval quiere ir a la cama, dice: «No sé cómo escribir la introducción. ¿Tú qué pondrías?» y el padre le contesta: «Podrías decir esto si te parece bien».

Tbb: En ese momento el niño no es dueño de su trabajo. Como he comentado antes, los padres asiáticos nos han enseñado lo que es participar en la educación de los niños. Muchas de las críticas que hacemos al sistema educativo se deben al hecho de que los padres no están motivados para participar. Si queremos que los niños tengan experiencias diferentes y libertad para explorar, los padres deben participar en la planificación; ayudar a los niños sin hacerles el trabajo requiere encontrar un equilibrio delicado.

Calificaciones

Tbb: Además de identificar y trabajar con las diferencias individuales y las capacidades de desarrollo de cada niño y niña, aquí también precisamos un modelo que se sustente en los puntos fuertes en lugar de en los fracasos. Hemos visto el efecto Rosenthal[7], consigues lo que esperas cuando etiquetas a las personas, por tanto, el enfoque debe ser optimista en lugar de transmitir la expectativa del fracaso.

Sig: Se debe partir de la base de que todo niño aprende. No hay excusa para que no sean capaces de dominar los rudimentos. La clave es el concepto de experiencias acordes con la etapa de desarrollo junto con el respeto de las diferencias individuales. Acordes con el desarrollo quiere decir llegar al niño en el punto en que se encuentra, no dos pasos antes o después. Cada niño avanza desde el nivel en que está, sin embargo, es frecuente que vayamos por delante del niño y que no comprenda los fundamentos. Si lo llevamos un poco más allá,

¿crees que el modo en que evaluamos en la escuela alimenta el modelo del fracaso? En otras palabras, se puntúa a los niños para determinar lo que saben y lo que no, y ésa es la puntuación que les marca. ¿No podríamos evaluar de un modo diferente? Por ejemplo, supongamos que suspendes una prueba pero ¿y si el profesor tuviera alguna responsabilidad y no te quedas con el suspenso? Repites la prueba hasta que sacas un notable o una nota más alta, lo que quiere decir que dominas la materia. Si sacas un suficiente, es que no la dominas; si obtienes un notable, puede ser por algún error tonto, pero dominas el tema; sigues trabajando pero de forma progresiva, partiendo de donde estás y subiendo uno a uno los peldaños de la escalera y no saltándolos para quedar bien. Las clases extraescolares o la ayuda individualizada de un tutor te ayudarán y no fracasarás porque tienes la ocasión de aprender poco a poco, con ayuda y dedicación extra.

Tbb: ¿Qué sucede si llega el mes de junio y Johnny no ha superado el primer examen?

Sig: Que no hemos identificado su nivel y trabajado a partir de él. ¿Cuál es nuestro objetivo? ¿Repartirlos en una curva estadística para juzgarlos o conseguir que todos hagan un trabajo de notable? ¿No habría que cambiar el sistema de puntuación?

Tbb: Es verdad que las calificaciones son sólo etiquetas, fundamentalmente negativas. Si hacemos lo que has estado haciendo con niños autistas (concentrarnos en el proceso en lugar de en las notas) podemos romper el círculo de fracaso.

Con niños pequeños, me concentraría en el proceso, en el nivel que se encuentran en cada área de su aprendizaje. Por ejemplo, ¿dónde están en lectura? ¿Están en el punto de reconocer letras y sonidos o ya comprenden lo que leen y pueden analizar el trabajo y avanzar?

Sig: En una escala de 0-10 tienes una niña de quinto curso que está en el nivel 8 de lectura, lo que significa que sabe leer, interpretar y discutir conceptos y otras experiencias, pero no ha alcanzado el nivel 10, que significa comprensión absoluta y capacidad de extrapolar. Otro niño está en el nivel 5. ¿Puntuarías según esto, es decir, uno obtiene 8 y otro 5, o darías una descripción de lo que cada uno sabe hacer?

Tbb: Es lo que se hace en muchas escuelas privadas, dar un informe que explica el nivel de comprensión y facilidad de cada alumno y alumna. Pero al final llegan las notas o el niño dice: «Soy el quinto de mi clase». Es interesante preguntarle: «¿Quién es el más listo y quién el segundo más listo?». Te contestan dónde se encuentran ellos: «Aquí, yo estoy aquí».

Sig: Sí, los niños lo saben, a veces lo saben mejor que el profesor.

Tbb: Es decir, que si se evitan las calificaciones, realmente no se oculta nada.

Sig: Pero la forma de puntuar de los niños es diferente; lo que es interesante es que ellos deciden según las habilidades no según las notas. El profesorado se fija en los resultados, los niños lo saben mejor porque ven que alguien es listo pero no consigue buenas notas en un ejercicio concreto. Los niños siempre saben quién es inteligente en distintas asignaturas.

Tbb: Entonces, las notas no son necesarias realmente.

Sig: Pero las escuelas dirán: «Vale, sirve durante la enseñanza primaria, no tenemos que darles notas, pero en secundaria, se necesita información sobre los resultados académicos de cara a la enseñanza universitaria». ¿Qué hacemos entonces, qué sistema recomendaríamos?

Tbb: Insistiría en los incentivos en lugar de en las etiquetas pero no estoy seguro de lo que resultaría. Si tienen motivación suficiente y quieren ir a la universidad y dominar las asignaturas, tal vez el sistema de calificaciones funcione. Anticiparía lo que podemos hacer desde el comienzo: un enfoque del proceso da a los padres, profesorado y alumnado indicaciones sobre cómo trascurre el aprendizaje. Si se exige una descomposición de las destrezas y capacidades, el profesorado tendrá que prestar atención a los alumnos realmente. Por ejemplo, un profesor dice: «Fulanito aprende pensando las cosas en un nivel cuantitativo en lugar de cualitativo. Me gustaría que dominara mejor el pensamiento cualitativo pero en estos momentos está tan enfrascado midiendo el mundo que no lo he conseguido».

Sig: Esa actitud se orienta más hacia el niño que nuestro sistema actual pero no en un sentido extremo. Centras la intervención educativa en la fase en la que se encuentra el niño en cada área, su nivel de comprensión de los fenómenos que se enseñan. Significa una enseñanza orientada al nivel de desarrollo y a las diferencias individuales, pero no dirigida por el niño en el sentido de que sale disparado al patio o al rincón de juegos cuando la maestra quiere trabajar la lectura. La enseñanza se basa en el desarrollo porque tiene en cuenta los intereses infantiles, sin ser estrictamente dirigida por el niño en el sentido de hacer lo que él dice.

Tbb: En el momento en que se comienza a comprender al niño, él lo sabe y quiere que veas los esfuerzos que está realizando.

Sig: Tenemos que profundizar más y definir mejor este proceso de orientación. La formación del profesorado debe incluir la comprensión de las bases sobre las que se construye una habilidad concreta. Las habilidades matemáticas se adquieren en una secuencia conocida. Muchos profesores conocen las bases de los contenidos que están trabajando, matemáticas o ciencias. Creo que la enseñanza avanza en esa dirección, si te interesa la historia, aprendes a partir de un marco de referencia histórico. Puedes volver atrás a partir de lo que esperas que sepa el alumnado de 16 años para comprender la historia, a lo que realmente significa comprenderla. ¿Cuáles son

los pasos, los fundamentos, desde primer curso hasta el último curso de secundaria? Una vez definidos, se puede identificar el punto en el que se encuentran los alumnos. Lo mismo con las matemáticas, ¿qué es tener una mente matemática, comprender las operaciones básicas? ¿En qué punto se encuentra el alumno? Si se enfoca de este modo, el profesorado comprenderá mejor las necesidades del alumnado.

Tbb: Esto queda un poco fuera de mi campo profesional pero buscaría dos cosas: (1) un enfoque individualizado, es decir, ver el esfuerzo que implica el dominio de los fundamentos y cuánto le cuesta a cada niño y (2) un intento de trabajar con el temperamento de cada niño. Si el profesorado tuviera ambos aspectos en cuenta, aumentarían las oportunidades de mantener expectativas positivas y no se quedarían bloqueados en el fracaso. De hecho, me sorprendería descubrir que el profesorado no aplaude este enfoque.

Dominar la actividad

Sig: Todo el concepto de construir las bases del aprendizaje y del proceso es un modelo positivo.

Tbb: Sí, creo que es de aplicación muy amplia. Cuando los niños encuentran un obstáculo en un curso, por ejemplo, en geometría, en lugar de considerarlo un fracaso se puede ver como un reto que requiere toda su energía. En el modelo *momentos clave*, cuando se produce una regresión o surge una dificultad, se considera un momento de reorganización: «El niño tiene problemas con la geometría. ¿Cuánto está sacrificando de otras áreas cognitivas? ¿Cuánto está sacrificando de las relaciones con los compañeros? La maestra puede usar este tiempo de vulnerabilidad para reevaluar las presiones y aprovecharlo como una ocasión de conectar con el niño o la niña y sus padres. Es un enfoque económico también, ya que no hay que hacerlo todo el año sino cuando surge un obstáculo. No significa que haya que emprender terapias o intervenir ni nada por el estilo. Cuando surge una dificultad en el curso, es el momento de conectar con la familia. Dado el tipo de respaldo que hemos comentado antes, una maestra puede identificar los problemas que probablemente no ha percibido antes y ayudar al niño antes de que aparezca el fracaso.

Sig: Exacto. Si surge una dificultad con la geometría, para seguir con el ejemplo, tal vez exista una dificultad en alguna habilidad básica, digamos en el pensamiento abstracto o espacial. A menudo no sólo revela un problema con esa materia sino algo más profundo. Quizá algunos ejercicios ayuden. He visto a muchos de estos niños con «bloques de matemáticas» en segundo curso a los que parece que les falta un concepto básico de cantidad. Al trabajar con ellos, volvemos al principio y hacemos que negocien para conseguir galletas,

monedas o trozos de pizza. Se les dice: «¿Cuánto quieres?» y no saben contestar porque carecen del concepto básico de cantidad. Así que volvemos a establecer conceptos de cantidad de forma visual, motora y espacial; comenzamos con cantidades pequeñas, cortamos la pizza en seis pedazos: «Vale, a éste le damos dos trozos, y a ella le damos tres. ¿Cuántos trozos van a comer entre ambos?» El niño tiene la pizza frente a él y ve dos más tres, pero tiene que contar porque no lo sabe. Después, le pedimos que cierre los ojos. «Cierra los ojos e imagina los trozos de pizza. Ella toma dos y él tres. Cuántos trozos toman entre los dos. Hazlo con los ojos cerrados y piensa en la pizza, pero no la toques». Cuando por fin cierra los ojos y se imagina la pizza, sabemos que ya ha adquirido el concepto. Trabajamos la suma, la resta, la multiplicación, la división y las fracciones, siempre con números inferiores a seis. No les pedimos que lo memoricen sino que se imaginen las cantidades. Utilizamos estímulos emocionalmente significativos, como la pizza, monedas o caramelos. Cuando vuelven a clase de matemáticas se sienten más seguros y a menudo van muy bien.

Tbb: O sea, que así es la terapia.

Sig: Los niños no aprenden a operar porque no han adquirido un concepto fundamental de cantidad. Vuelven a la normalidad tras identificar el problema y trabajarlo. Que no hayan adquirido este concepto básico por razones relacionadas con el sistema nervioso central o por falta de experiencias o por ambas razones, da igual porque iba a causar problemas. Pero la perspectiva es muy diferente a simplemente enseñar cada destreza en un curso determinado y dejar que fracasen.

Tbb: Así es como actuamos en nuestro modelo *momentos clave* para la intervención temprana: volvemos al nivel en que están el niño y sus padres y trabajamos a partir de ahí.

Sig: Sí, funciona en todos los niveles. Cuando la maestra examina a una niña para ver si sabe 10 datos, ese modelo es un modelo de fracaso, pero si la maestra busca para ver en qué punto está para pensar históricamente, está usando un modelo de dominio y la diferencia es grande. La enseñanza se mueve en esa dirección, pero sólo las escuelas privadas lo ponen en práctica, por lo general con niños superdotados. La ironía es que todos los niños lo necesitan, no sólo los muy dotados en algunas materias. Muchos niños descubren los retos en cada nivel, incluso si la escuela no es perfecta, pero los niños necesitan este proceso de orientación. El alumno con dificultades lo necesita más que nadie. La necesidad y la realidad están al revés en nuestro sistema. Los niños dotados en escuelas privadas y grupos pequeños reciben instrucción adecuada a sus capacidades pero los niños con problemas, incluida la pobreza, reciben enseñanza rutinaria en aulas grandes. La mayor parte de los exámenes y las notas están orientadas al fracaso.

Recomendaciones

Familia

La familia debe proporcionar una gama completa de experiencias acordes con el desarrollo infantil; implica llegar al nivel en el que se encuentra un niño y subir desde ahí la escalera del desarrollo. Los niños de cualquier edad no deben pasar más de un tercio del tiempo que están despiertos en actividades independientes (actividades extraescolares, juego con los amigos y otras actividades programadas), y se reservará dos tercios para la participación con la familia. Estos dos tercios se dividirán en facilitar la comprensión y dominio del mundo, juego directo interactivo y la conversación. Hasta los tres años y medio de edad, hay que reservar cuatro sesiones de 20 minutos diarios o más al juego directo interactivo, actividades y conversaciones; los preescolares, por lo menos tres sesiones; en la edad escolar, por lo menos dos sesiones. Los niños se benefician del contacto diario con cada progenitor en este tipo de actividad. A continuación se describen los principios en los que se basa este enfoque del desarrollo:

- Los niños necesitan pasar tiempo con sus padres cada día en actividades interesantes para su edad y nivel. Puede ser juego imaginativo si la niña es pequeña o juegos y actividades si tiene más edad, o una buena conversación si se trata de un adolescente o alumna de secundaria. En estos momentos cálidos y educativos, en los que se respeta la iniciativa infantil, se sientan las bases de la seguridad estable que todos necesitan y se mantiene la confianza que les hará falta cuando lleguen momentos peores.
- Desde los tres años y medio hasta la adolescencia, todos los niños precisan oportunidades de hablar con sus padres sobre la escuela, los amigos y los problemas, además de anticipar los problemas del día siguiente. La solución de problemas anticipada requiere que imaginen juntos e incluso visualicen qué problemas pueden surgir y cómo se pueden solucionar, además de cómo se sentirán en esas hipotéticas situaciones, qué harán y qué alternativas pueden considerar.
- En las conversaciones con los niños, es importante mostrar empatía con su perspectiva aunque no se comparta. Sirve un juego en el que uno de los personajes está enfadado o mantiene una vehemente discusión porque no quiere ir a la cama tan pronto o no quiere hacer los deberes (la madre o el padre tienen que dejarle ver que le entienden y contarle experiencias personales que demuestren esta comprensión antes de buscar juntos una solución al problema).

- Bien si están aprendiendo a dominar un concepto matemático, haciendo tareas de la casa o aprendiendo a compartir juguetes, los retos que el adulto negocia con el niño deben organizarse de manera gradual, en pequeños pasos asociados con el dominio de la actividad que se trate. Los niños se empeñarán mucho más si experimentan una sensación de satisfacción.
- Todo lo anterior significa mucho tiempo familiar con disponibilidad parental casi absoluta. Los padres tienen que estar disponibles para ayudar en los deberes o en las aficiones, en las conversaciones directas e individuales y para jugar. En el capítulo 1 hemos ofrecido recomendaciones para los bebés y niños hasta tres años y medio. Los preescolares y niños en edad escolar necesitan que haya un adulto en casa cuando vuelven de la escuela. Todas las familias con hijos hasta secundaria deben compartir las horas a partir de las 6:00 h de la tarde.

Juego con los compañeros

Los niños tienen que jugar con sus amigos después de la escuela y de las actividades formales al menos cuatro veces por semana o más, para poder experimentar los complejos procesos del pensamiento y la socialización que esos juegos posibilitan. También necesitan tiempo libre para explorar y jugar con amigos, hermanos o padres, así como tiempo independiente sin la dirección adulta.

Deberes escolares

Han de considerarse una experiencia más que favorece el crecimiento social e intelectual. Si consumen todos las horas libres después de la escuela, estarán interfiriendo con otras experiencias asimismo necesarias para un crecimiento saludable. Las conversaciones con los padres y solucionar las complicaciones en las relaciones con los compañeros son fuentes importantes para avanzar intelectualmente, igual que lo son las matemáticas o la lectura de un libro. Sugerimos las siguientes recomendaciones a padres y educadores:

- Debería aplaudirse la participación parental que anima y facilita los deberes.
- Hasta los cursos de primaria no debería haber deberes.
- En primero y segundo curso, no más de una hora diaria.
- En tercero y cuarto curso, no más de una hora u hora y media diaria.
- En quinto y sexto curso, no más de hora y media diaria.
- En séptimo y octavo curso, no más de dos horas diarias.

- El resto de cursos de secundaria, no más de dos horas al día salvo para proyectos especiales o antes de los exámenes.

Comprender y respetar los cambios en las necesidades del desarrollo infantil

Del mismo modo que controlamos el crecimiento físico (altura, peso), los padres, pediatras y educadores deberían controlar las etapas de crecimiento intelectual y emocional a fin de identificar los puntos fuertes y las necesidades adicionales de experiencias adecuadas al desarrollo (véanse las directrices de los *momentos clave* y la curva de crecimiento del desarrollo funcional en los Anexos 1 y 2).

Escuela

Ofrecer experiencias adecuadas al desarrollo tiene profundas implicaciones para la escuela. Las habilidades cognitivas e intelectuales se desarrollan a partir de estas experiencias, que proporcionan las bases del pensamiento y del aprendizaje. Los enfoques educativos verdaderamente adecuados al desarrollo tienen más probabilidades de éxito si se dan las siguientes circunstancias:

- Grupos pequeños (para los tamaños recomendados, véase el capítulo 3).
- Un currículo dinámico e interactivo de solución de problemas centrado en el perfil individual de desarrollo.
- Programas escolares y extraescolares innovadores para los niños que precisan ayuda específica, con la presencia de una figura estable (por ejemplo, programas con tutores después de la escuela, además de permanecer con el mismo maestro durante los seis primeros años) o ayuda tutorial en asignaturas que plantean dificultades.
- Oportunidades extracurriculares para niños interesados en los deportes, debates interescolares, concursos de matemáticas, teatro, arte, música, etcétera. Debe haber varios niveles y estar abiertos a todo el alumnado.
- Las calificaciones deben reemplazarse, al menos en la escuela primaria e idealmente hasta secundaria, con informes en los que se describa el nivel de comprensión y de adquisición de las destrezas básicas en cada materia.
- El seguimiento debe hacerse por materia o destreza independiente. Hay que evitar el seguimiento y el agrupamiento según las habilidades en el aula.
- La formación del profesorado debería prestar más atención a la

descomposición de las destrezas o tipos de pensamiento requeridos para cada materia, en lugar de al aprendizaje de datos.
- Se debe hacer hincapié en el dominio de la actividad. El fracaso para adquirir una destreza no debe resultar en una nota ni etiqueta permanente, sino que ha de emplearse para identificar el nivel individual y los niveles que se deben dominar, así como las dificultades (deficiencias en el procesamiento auditivo o visual) que se pueden subsanar con ayuda focalizada.

Tiempo de televisión y ordenador

Adecuar las experiencias al desarrollo significa también limitar las experiencias inadecuadas, por ejemplo, un número excesivo de horas de televisión y ordenador. Los padres deben fijar los límites de estas actividades, por tanto, el tiempo de ordenador no debe emplearse para hacer los deberes y el tiempo de televisión debe limitarse a un total de una hora diaria y dos horas durante el día los fines de semana. Tanto la televisión como el ordenador van después de los deberes, el tiempo con los amigos y con la familia.
- 1-3 años: no más de media hora diaria.
- 3-5 años: no más de media hora diaria.
- 6-9 años: no más de una hora diaria.
- 10-16 años: no más de dos horas diarias.

Servicios sociales y sistema legal

El concepto de experiencias adecuadas al desarrollo debería ser la guía en el trabajo de rehabilitación a fin de suplir carencias del tipo siguiente:
- Cuidadores afectivos y estables para niños que crecen en familias inestables.
- Estructura y límites coherentes para niños que crecen sin orientación.
- Oportunidades para dominar las distintas etapas de desarrollo antes descritas para los niños que presentan conducta problemática.
- En cuanto a la responsabilidad delictiva, el sistema legal debe basarse en un modelo de desarrollo de las capacidades funcionales infantiles.
- El sistema legal debe aplicar un modelo de desarrollo en la rehabilitación. El perfil del niño respecto a las experiencias dominadas o no dominadas del desarrollo puede determinar las experiencias que le ayudarán.

Salud mental

Los enfoques de salud mental también deben tener en cuenta el concepto de las experiencias adecuadas al desarrollo. No es suficiente el tratamiento de los síntomas ni de las vulnerabilidades biológicas subyacentes; los programas de tratamiento deben incluir un apoyo familiar y psicológico adecuado que ofrezca experiencias consistentes a los niños con problemas de salud mental.

Este punto es muy importante porque la mayoría de los problemas de salud mental se asocian con una falta de una forma u otra de experiencias adecuadas al desarrollo. Por ejemplo, los niños que tienen problemas para relacionarse no han aprendido, por lo general, a leer los signos y claves sociales. Los niños que presentan reacciones emocionales extremas a menudo no han dominado el pensamiento relativista, el área de grises, en particular en lo concerniente a los sentimientos. Cada conjunto de problemas, cuando se analizan desde la perspectiva del perfil de desarrollo individual, puede llevar a la identificación de experiencias concretas que hay que trabajar en el programa de intervención y en la vida del niño. De este modo, la salud mental implica a la familia y a la escuela, así como a los círculos en los que el niño participa en sus experiencias diarias[8].

Notas

1 Véase GREENSPAN, S.I.; LEWIS, N.B. (1999): *Building Healthy Minds.* Cambridge, MA. Perseus Publishing; GREENSPAN, S.I.; SALMON, J. (1993): *Playground Politics.* Cambridge, MA. Perseus Publishing; GREENSPAN, S.I.; BENDERLY, B.L. (1997): *The Growth of the Mind and the Endangered Origins of Intelligence.* Cambridge, MA. Perseus Publishing. (Trad. cast.: *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia.* Barcelona. Paidós,1998.)

2 BRAZELTON, T.B; GRAMER, B.G. (1990): *The Earliest Relationship: Parents, Infants and the Drama of Early Attachment.* Cambridge, MA. Perseus Publishing. (Trad. cast.: *La relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial.* Barcelona. Paidós, 1993.)

3 FRAIBERG, S. (1959): *The Magic Years.* New York. Scribners. (Trad. cast.: *Los años mágicos.* Alcoy. Marfil, 1969.)

4 BRAZELTON, T.B. (1992): *Touchpoints: Your Child Emotional and Behavioral Development.* Cambridge, MA. Perseus Publishing. (Trad. cast.: *Momentos clave en la vida de tu hijo.* Barcelona. Plaza Janés, 2001.); Ídem (1985): *Working and Caring.* Cambridge, MA. Perseus Publishing.

5 GALINSKY, E. (1999): *Ask the Children: What America's Children Really Think about Working Parents.* New York. Morrow.

6 Skinner, B.F., catedrático de psicología en la Universidad de Harvard, desarrolló cunas transparentes cerradas para observar la conducta de recién nacidos. Tenían motores de aire acondicionado que emitían un zumbido. Los bebés se habituaban a este zumbido en sueño profundo.

7 Robert Roshental, catedrático de psicología en la Universidad de Harvard, demostró el efecto de las ideas preconcebidas del profesorado en los resultados de los niños.

8 Véase GREESNSPAN, S.I.: *The Growth of the Mind.* Cambridge, MA. Perseus Publishing. (Trad. cast.: *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia.* Barcelona. Paidós, 1998.) Ídem: *Developmentally Based Psychology.* Madison, Conn. International Universtity Press.

5
La necesidad de establecer límites, estructura y expectativas

Existe un consenso general sobre la necesidad de límites, estructura y orientación en la vida de niños y niñas, pero los profesionales mantienen opiniones muy diversas sobre cómo conseguir este objetivo. Algunos defienden enfoques educativos que expliquen el porqué de las cosas; otros prefieren las medidas disciplinarias severas basadas en la obediencia, la estructura y el respeto incluso para pequeños hasta los cinco años. Estos debates nos recuerdan a los mantenidos en las décadas de 1940 y 1950, cuando se produjo la transición de un planteamiento rígido y estricto sobre alimentación y control de esfínteres al propuesto por el doctor Benjamin Spock y otros autores de su generación, basado en las diferencias individuales. Es interesante observar los altibajos entre enfoques estructurados y planteamientos flexibles a lo largo de estas generaciones. Los temas fundamentales siguen siendo objeto de debate en la actualidad, 50 o 60 años más tarde.

Para esclarecer estos problemas es imprescindible comprender cómo se produce el aprendizaje infantil. Todo aprendizaje, incluso el de límites y estructura, comienza con el cuidado afectivo; de las personas que les rodean, los niños aprenden a desarrollar confianza, ternura, intimidad, apego y empatía. Los límites y la estructura comienzan con el afecto y los cuidados porque el 90% de la tarea de enseñar a interiorizar límites se basa en el deseo infantil de agradar a las personas de su entorno. Los niños quieren agradar por varias razones: porque aman a sus cuidadores y quieren su aprobación y respeto, o porque tienen miedo. Con frecuencia se debe a una combinación de miedo y deseos de agradar. También aprenden intentando parecerse a las personas de su entorno. La moral se desarrolla a partir del intento de ser como un adulto admirado.

Las razones por las que los niños y las niñas quieren agradar obedeciendo las reglas y los límites establecidos son importantes debido al efecto de diferentes corrientes educativas, las que mantienen que lo que aprenden en casa lo amplían y generalizan a otros ambientes, como la escuela o con los compañeros, y las que afirman que sucede más adelante cuando las tentaciones aumentan. Los niños que reprimen su agresión y «mala conducta» por miedo únicamente se portarán muy bien en situaciones en las que esté presente una

figura de autoridad, ya que ésta será quien les castigue. El miedo tiende a ser específico de las situaciones y si el miedo es excesivo, provocará ansiedad e inhibición en la mayoría de las situaciones, incluso hasta al punto de inhibir expresiones saludables de asertividad, lo que no es nada deseable. Muchos niños no generalizan a partir del miedo, por ejemplo, un niño que aprende a asustarse por pegar a su hermana, tal vez no lo haga cuando sus padres estén delante, pero tal vez pegue a otras niñas en la escuela porque nunca le han castigado por ello. Cuando crecen, los que han aprendido la disciplina por miedo son más vulnerables a la bebida, a las drogas y a la conducta delictiva.

Cuando la disciplina se considera una enseñanza y se transmite con abundante empatía y afecto, los niños y las niñas se sienten bien obedeciendo porque sentir la aprobación de otra persona provoca una sensación cálida y agradable; cuando el niño recibe una mirada de desaprobación por pegar a su hermana, siente una pérdida porque echa de menos esa mirada positiva que ha recibido cuando se ha portado correctamente. Si nunca ha recibido miradas de aprobación, no experimentará esa pérdida o decepción que le motiva a cambiar su conducta desde el interior.

La disciplina física, los azotes o las palizas no constituyen una alternativa aceptable a la disciplina. La disciplina implica una enseñanza, no un castigo. El castigo físico no es respetuoso y acaba debilitando la imagen que el niño tiene de sí mismo. Puede provocar que se guarde la rabia para mostrarla más adelante; además, vivimos en una sociedad violenta y usar la violencia para zanjar un tema equivale a decir: «Así es como solucionamos las cosas, la violencia es la forma de afrontar la frustración o la rabia». No podemos permitirnos dar este mensaje ni un momento más.

En lugar de los castigos, los padres deben aprovechar todas las oportunidades de sentarse a hablar con sus hijos: «Cada vez que haces esto, tengo que impedirlo hasta que seas tú el que lo impidas», es decir, cuando la ocasión requiera una medida de disciplina, el primer paso es adoptarla y después romper el círculo rápidamente (impedírselo, aislarlo, darle tiempo muerto); lo siguiente es sentarse con él y explicárselo. La disciplina requiere mucho tiempo y su objetivo es enseñar a controlar impulsos.

¿Es preciso ayudarles cuando la tentación es muy fuerte, cuando están enfadados o con prisa para ir a algún sitio? Por supuesto, y en esas situaciones los padres deben combinar el afecto y la empatía con estructura: «Lo siento, chico, pero no vamos a ningún sitio hasta que no recojas los juguetes, así que llegaremos un poco más tarde». Se aplican, por tanto, sanciones además de hablar con él e intentar comprender la naturaleza de su conducta. Más adelante, quienes aprenden la disciplina de esta manera querrán ganarse el respeto de los maestros porque también son adultos que ofrecen cuidados y afecto, admiración y aprobación. De este modo, los sentimientos de que alguien se

preocupa por ellos y les quiere construyen las bases del sentimiento de sentirse respetado y admirado que, a su vez, sienta las bases de un sentido interior de respeto y admiración, pautas que, una vez interiorizadas, guiarán la conducta.

Esta interiorización de pautas tiene varios niveles. El niño siente que los demás le quieren y le cuidan; después evoluciona hasta sentirse querido, cuidado y respetado por los demás. El respeto da paso a la creación de objetivos interiores y, finalmente, a la creación de valores; si cumple con sus objetivos y valores, se sentirá bien consigo mismo, incluso ante la ausencia de una figura de autoridad. Evidentemente, cuando han elaborado un sistema de estas características y se guían según sus propios valores y objetivos interiorizados, tomarán las decisiones correctas sobre lo adecuado de su conducta en situaciones diferentes, porque ahora no sólo están agradando a sus padres o profesores o respetando las normas sociales, sino que están respondiendo a su propio sistema de valores y objetivos. Al contrario de los límites basados en el miedo, que suelen ser concretos y específicos en cada situación, los límites interiorizados abren paso a un conjunto de directrices mucho más amplio, interiorizado y discriminado, imprescindible para vivir en nuestra compleja y polifacética sociedad.

¿Cómo se construyen e interiorizan este conjunto de directrices? Tras una serie de pasos en las diferentes etapas de desarrollo[1]. Antes de que el niño o la niña razone con palabras, los límites se establecen mediante gestos y comunicación no verbal. Es frecuente ver a un niño de 14 meses acercarse a la zona donde hay un enchufe, su madre mueve la cabeza negativamente, señala y dice no; el pequeño hace una mueca, se detiene un segundo y después vuelve hacia su objetivo, el enchufe. Este intercambio de gestos puede suceder cinco o seis veces antes de que la madre le cierre el paso o le tome en brazos y le diga con una gran sonrisa: «No puedes hacer eso, no te dejo, no puedes tocar ahí».

Otras negociaciones gestuales no son tan serias, algo que el niño o niña percibe. Si está a punto de gatear hacia la sala cuando la madre quiere que se quede en el cuarto, la madre mueva la cabeza negativamente, pero su voz tiene un matiz juguetón, y sólo cuando se lanza a agarrar un jarrón la voz de su madre suena más seria. Está aprendiendo distintos niveles de inhibición; también aprende que en algunas ocasiones su madre lo coge en brazos y se lo lleva, y en otras entra en una negociación que implica la regulación de su conducta.

Una vez que se domina esta comprensión, se pasa a los límites de segundo nivel. Para los 18-30 meses, los niños pueden formar una idea, un símbolo, una imagen, pueden decir «no» o decirse a ellos mismos: «No hagas eso». El niño o niña se imagina a su padre moviendo la cabeza negativamente y puede decirse «no» a sí mismo como una idea interior.

Entre los 30 y los 48 meses, cuando aprende a conectar ideas, es capaz de mantener un debate interno (no puedo hacer eso, pero quiero hacerlo) y

anticipar lo que sucederá (si lo hago, no me dejarán ver la televisión o me mandarán castigado a mi cuarto; o si hago lo que debo, mamá y papá estarán orgullosos de mí). No sabe usar todas esas palabras, pero las utilizará con cuatro años; ahora combina ideas sobre posibles consecuencias y razona las alternativas. En este punto, el padre le puede decir: «Cada vez que hagas eso, voy a impedírtelo hasta que seas capaz de impedirlo tú mismo».

La base de cada uno de estos niveles es el deseo infantil de agradar, el deseo de ganarse el respeto de los adultos que le cuidan y, finalmente, la capacidad de interiorizar el respeto y la admiración para dar lugar a un conjunto personal de objetivos y directrices. Una vez establecido, los niños pueden alimentarse a sí mismos para alcanzar sus objetivos. El amor y los cuidados son, por tanto, la base de una disciplina y un sentido moral duraderos[2].

En el núcleo de una perspectiva didáctica de la disciplina se encuentran las expectativas. Los padres esperan que sus hijos aprendan en la escuela, formen parte de una comunidad, se preocupen por otras personas y tengan empatía. Al mismo tiempo, esperamos que se esfuercen por alcanzar objetivos que ellos mismos se propongan, que se sientan realizados al lograr los objetivos importantes para ellos, en lugar de conformase con seguir lo que sus padres establecen.

En nuestros debates hemos hallado algunos principios orientadores. El principal es que los niños y las niñas aprendan de sus relaciones con nosotros y desarrollen expectativas a partir de estas relaciones, pero no sólo aprenden de lo que les decimos, sino también de cómo lo decimos y cómo nos relacionamos con ellos. La empatía, por consiguiente, no se enseña pidiéndoles que sean buenos e que intenten comprender a los demás, sino teniendo paciencia para escuchar y entender los sentimientos infantiles; una vez que experimentan la empatía, podrán crearla en sus relaciones. De igual manera, se puede explicar el amor en profundidad, pero a menos que hayamos sentido el amor no tendremos un punto de referencia emocional para interpretar su significado. Tenemos que experimentar estos complicados sentimientos nosotros mismos si queremos comprenderlos y practicarlos con los demás.

Un segundo aspecto importante de las expectativas consiste en ofrecer objetivos más generales a través de nuestra forma de vivir y de lo que valoramos. Los objetivos generales son mejores que los concretos y limitados. Aprender y descubrir el mundo y satisfacer la curiosidad individual es un objetivo amplio porque no obliga al niño a interesarse por la Biología o la Literatura, pero transmite entusiasmo por el proceso de aprendizaje, un aspecto fundamental en una sociedad compleja. Establecer objetivos generales no equivale a dar una lección sobre la importancia de ser inteligente, sino que se traduce en que el niño sienta nuestro entusiasmo, imite nuestra curiosidad cuando damos un paseo por el bosque o le leemos un cuento o discutimos de política o jugamos

con creatividad. Otro ejemplo de expectativas es la salud: disfrutar del baile o de los deportes o de la alimentación sana; los niños disfrutan haciendo estas actividades, jugando, comiendo o dando un paseo en barca con sus padres.

El siguiente paso en la creación de expectativas consiste en construir el sentido infantil de que son respetados porque son únicos. Esto les permitirá crear su propio sello que les hará sentirse personalmente realizados. La habilidad de un niño o niña para elegir lo que quiere hacer nace del sentimiento de que él o ella tiene valor porque es único y especial. Así que aquí llegamos a lo que hemos comentado anteriormente: el respeto por las diferencias individuales. Los niños que se sienten especiales y únicos desarrollarán una serie de expectativas personales sobre las relaciones, el aprendizaje y la profesión, en lugar de llevar a cabo los deseos de otras personas. Esto último puede desencadenar un sentimiento de obligación, rebeldía o pasividad.

Queda una pieza más en el desarrollo de expectativas y objetivos que posibilitan que los niños interioricen y persigan objetivos personales: tienen que experimentar placer al dominar las áreas de su vida que son o serán importantes para ellos. Este dominio no espera hasta que la persona se convierte en atleta profesional o en un científico que gana el premio Nobel; comienza con los pequeños pasos del proceso de aprendizaje.

Si una persona tiene talento para el baile, por ejemplo, ensayará nuevos y complicados pasos que saldrán de forma espontánea y natural. Si no se tienen aptitudes, el ensayo de nuevos pasos será torpe, extraño y nada satisfactorio. Un niño de tres años que no puede copiar un círculo o un triángulo puede obtener gran satisfacción del mero hecho de dibujar un garabato. Si el niño y un adulto agarran el lápiz y cada uno hace un garabato para el otro, el niño se sentirá orgulloso de su garabato. Si va evolucionando y en unas semanas consigue pintar una línea y después la línea se convierte en un círculo, poco a poco irá disfrutando de dibujar formas. Otro niño o niña tal vez comience dibujando círculos y en tres o cuatro semanas es capaz de hacer letras. Cada niño necesita secuencias muy distintas, pero si respetamos las necesidades individuales que cada uno precisa para desarrollar sus aptitudes a su ritmo, contribuiremos a construir un sentido de dominio y placer, en lugar de alimentar la frustración.

Suele ser habitual que los niños que se rebelan contra las expectativas no posean las destrezas o capacidad suficiente para satisfacerlas, por tanto, nos incumbe como padres y educadores crear las oportunidades para que alcancen este dominio y asocien cada avance con una sensación de placer y superación. Esto no quiere decir que haya que evitar el trabajo duro, todo lo contrario, los niños están dispuestos a trabajar mucho más cuando experimentan el placer de dominar una actividad y no eligen hacer cosas inherentemente difíciles para ellos. Un lector o estudiante de matemáticas con talento no está intrínsecamente

más motivado ni es más concienzudo que quien evita estas tareas, simplemente la lectura o las matemáticas le resultan menos exigentes y, por tanto, más satisfactorias que a quien le cuesta y no disfruta con estas tareas.

A medida que descubrimos más cosas sobre los pasos que abren el desarrollo de nuevas capacidades, nos encontramos más capacitados para individualizar los enfoques y adaptarlos a las particularidades personales para que cada vez más niños experimenten su competencia y dominio de una actividad[3]. Trabajando en los avances y competencias individuales reales, les ayudamos a que asocien expectativas con actitudes asertivas orientadas a dominar la actividad. Desde los primeros días de vida y durante todo el ciclo vital, hay oportunidades de aprendizaje asertivo y de experiencias pasivas. El bebé motivado para mirar a su alrededor y ver de dónde salen esos ruidos tan interesantes según escucha la animada voz y ve la cara de papá moviéndose de derecha a izquierda y de arriba abajo está afirmándose en el descubrimiento del mundo. Su experiencia es muy diferente del bebé cuyos padres se sientan frente a él y le hablan o simplemente le acunan o calman. El cuidador que se limita a dar el juguete favorito a un niño de 16 meses cuando éste lo pide está fomentando una actitud pasiva, mientras que la madre que le ofrece la mano y le dice vamos a buscarlo juntos está aumentando las oportunidades de que sea asertivo y solucione problemas. El padre que sienta a su hijo de dos años o de edad preescolar frente al televisor está fomentando la pasividad, a diferencia del padre que se tumba en el suelo para jugar y seguir la iniciativa infantil. El juego, las conversaciones con opiniones donde los pensamientos del niño son importantes y los debates activos alimentan una actitud asertiva no sólo en la conducta sino también en el pensamiento. El método socrático de solución de problemas mediante el debate de ideas o asumir el papel de abogado del diablo favorecen conductas mucho más asertivas.

Estas perspectivas también enseñan a tolerar la frustración y a afrontar la pérdida y la decepción. Dar la oportunidad de dominar las herramientas de aprendizaje en todas las áreas de la vida impulsa una actitud asertiva y una habilidad para perseguir y satisfacer las expectativas. Cuando proporcionamos este tipo de incentivos con la estructura y los límites apropiados y lo combinamos con calidez y un sentido real de admiración por la unicidad del niño, le estamos ayudando a establecer y a interiorizar objetivos y disciplina.

Debate

Sig: Mucha gente cree que cuando se respetan las diferencias individuales y se trabaja en las etapas de desarrollo, se facilitan tanto las cosas que se acaba malcriando a los hijos. Sin embargo, el respeto por las etapas de desarrollo y

tener en cuenta las diferencias y los niveles de desarrollo es un aspecto primordial del establecimiento de límites. Cuando las familias se juntan para pensar en las consecuencias de no hacer lo que se debe hacer, todos los miembros participan en la definición y establecimiento de reglas. Una atmósfera de expectativas, estructura y límites adecuados para la etapa y la edad infantil es necesaria para la seguridad básica de la que hemos hablado antes.

Tbb: Diría que la disciplina es el segundo aspecto más importante que se debe trasmitir a un niño. El amor es lo primero, pero muy próxima al amor se encuentra la disciplina. El objetivo no es castigar sino enseñar. Tal vez la palabra *límites* parezca demasiado fuerte. El objetivo a largo plazo es la autodisciplina, que precisa años de enseñanza porque no sucede de la noche a la mañana; lo que se improvisa de un día para otro no va a ser mágico, nunca. Mi idea de disciplina no consiste en castigar al niño con cinco minutos de tiempo muerto. Cuando un niño se porta mal, primero hay que romper el círculo con los medios que mejor funcionen a cada adulto, cinco minutos de tiempo muerto o lo que sea. Una vez que se capta su atención, hay que sentarse con él y decirle: «Ahora vamos a hablar. No puedes hacer esto, así que cada vez que lo hagas tengo que impedirlo. ¿Cómo puedo impedírtelo, me puedes ayudar? Dime lo que debo hacer porque es tu trabajo, no el mío y quiero que asumas esa responsabilidad». Para los cuatro o los cinco años, el niño puede decir lo que le ayuda y puede participar en el proceso. Los resultados son fantásticos y así es como enfocaría el establecimiento de límites. Cada conducta errónea se convierte en una oportunidad para el objetivo a largo plazo que es el aprendizaje de límites.

Castigo físico

Sig: ¿Qué hay del castigo físico? Estoy de acuerdo contigo y defiendo que no se castigue a los niños. Es lamentable y en muchas familias acaba en maltrato.

Tbb: Si hablo con una madre que sé que golpea constantemente a su hijo, tengo que adoptar su punto de vista. Tal vez le diga: «Debe ser muy duro tener un niño por el que te preocupas tanto y que te da tantos problemas. ¿Cómo puedo ayudarte? ¿Qué podemos hacer para que disminuya la tensión?». Si nos presentamos ante alguien cuyo hijo está fuera de control, tenemos que darle alternativas, transmitirle la idea de que es posible controlarlo.

Sig: Necesitamos captar la atención del niño con correctivos acordes con su etapa de desarrollo, por ejemplo, castigarle sin jugar en el ordenador si está en edad escolar. Pero la clave reside en captar su atención, hablar del problema y hacerle comprender las razones y el modo de afrontar las cosas de una forma

diferente.

Tbb: La disciplina comienza a los ocho o nueve meses cuando el niño gatea hasta el televisor, mirando a su alrededor para asegurarse de que el adulto sigue ahí. En los siguientes meses (9-18) puede ser adecuado distraerle o sujetarlo para impedírselo.

Desde el año y medio hasta los tres años y medio, la necesidad de límites firmes y comprensibles es muy fuerte. Cuando los padres reaccionan a la provocación de un niño que está comprobando la firmeza de los límites, es fácil ver una mirada de alivio en el niño. Una cierta calma, límites respetuosos, como sujetarle o castigarle con unos minutos de tiempo muerto, son un buen comienzo, pero inmediatamente después hay que darle una explicación: «Cada vez que hagas eso, tengo que impedírtelo hasta que seas tú quien lo impida».

De los tres años y medio a los seis, las conversaciones serán más complejas: «Cada vez que haces esto, me enfado y no me gusta estar enfadado contigo. ¿Se te ocurre algo que me ayude a ayudarte antes de que te metas en líos?». A continuación, se establecen los límites y se habla de por qué hay que supervisar los límites hasta que pueda controlarse por sí mismo. Con el castigo físico no se consigue que el niño se controle.

Equilibrio entre límites y afecto

Sig: Además del establecimiento de límites, recomiendo que cada día se dedique un tiempo relajado a hablar a solas con el niño. Lo llamo «tiempo base». Con frecuencia sucede que, siguiendo la iniciativa del niño, surgen conversaciones en las que explorar los límites y anticipar juntos futuras situaciones. También hay que mostrar empatía con la perspectiva del niño, aunque no se esté de acuerdo con él. Siempre se debe procurar que los cambios se produzcan paulatinamente, de forma que el niño experimente el éxito y la superación la mayor parte del tiempo, en lugar del fracaso continuo. Si es preciso establecer muchos límites, también hay que aumentar proporcionalmente el tiempo de conversación afectuosa. Si se entra en una dinámica en la que cada vez se establecen más límites, no hay que permitir que la situación se deteriore, porque lo que sucede es que uno comienza a enfadarse con el niño, éste se muestra agresivo y entonces se le rechaza y se deja de jugar con él porque se está demasiado irritado la mayor parte del tiempo. La vida se convierte en una lucha de poder continua, se pierde el afecto y la calidez. Por tanto, si se aumentan los límites hay que aumentar el afecto: si se da más se puede esperar más.

Tbb: Cada vez que el niño utiliza sus límites interiorizados, conviene hablar con él. Los padres también pueden mostrarle cómo se controlan, por ejemplo:

«Me dio tanta rabia que esa mujer me pisara que me dieron ganas de empujarla, pero sé que no debo hacerlo».

Sig: Me gusta ver a un niño visualizando que lo que va a hacer le traerá problemas (por ejemplo, pegar a su hermana), cómo se siente, cómo se siente la otra persona y por qué lo ha hecho. Se le puede preguntar qué hace cuando su hermana pequeña muerde y qué alternativas tiene, qué otras cosas podría hacer para cambiar las cosas. De esta forma, visualiza y anticipa, en especial los sentimientos. Entonces el adulto juega a ser el «poli» bueno. Si vuelve a pegar, se le pone una multa y tendrá que pagarla o hacer lo que haya acordado, pero después se le ayuda a anticipar lo que pasará mañana si no se mete en problemas. Con estas experiencias se aprenden importantes lecciones, se aprende a enfrentarse al egoísmo, a la rabia. Lo primordial para una madurez real es saber asumir la decepción. Mostrándole empatía, se ayuda al niño a expresar la frustración cuando no consigue lo que quiere o cree que algo es injusto. Y con los límites y las conversaciones, se le transmiten aspiraciones, objetivos y expectativas, todo lo cual le da seguridad.

Parejas que trabajan y disciplina

Tbb: Las parejas que trabajan lo pasan muy mal cuando piensan en que deben poner límites. Me comentan: «No puedo soportar estar fuera todo el día y volver a casa a imponer disciplina», pero necesitan darse cuenta de que la disciplina es importante para sus hijos. Una de las razones por la que los niños se portan mal, molestan al final del día cuando sus padres llegan a casa es porque están pidiendo la seguridad que proporcionan los límites. El establecimiento de límites se ha deteriorado en esta generación y tenemos que prestar atención a las dificultades que hoy día existen para imponer disciplina. No quieren asumir la tarea durante el poco tiempo que tienen para estar con sus hijos[4].

Sig: Es un tema importante. Si la madre y el padre trabajan y cuando llegan a casa el niño se porta mal, rechazan las medidas de disciplina porque se sienten culpables por haber estado fuera todo el día. Es un problema de dos caras: los padres se sienten culpables, no creen que se hayan ganado el derecho a poner límites y el niño puede estar alertando a sus padres, tal como has señalado antes, es decir, es algo más complicado. Imponer límites requiere dedicar tiempo a los niños para sentirse con derecho a imponer disciplina. Si están ahí, levantándose por las noches con el bebé, asistiendo a su crecimiento, no sentirán culpabilidad porque saben que están en su derecho. Pero si creen que no dedican tiempo suficiente a sus hijos, es probable que no se sientan bien pidiendo al niño que se calle porque sus papás tienen que hablar sobre algo

importante.

Tbb: Como hemos comentado, una rutina al final de día sirve para que los padres asuman su obligación y su derecho. Recomiendo encarecidamente a las parejas que trabajan que cuando lleguen a casa sigan una rutina en la que todos los miembros se reúnen y están juntos. Entonces pueden ejercer la disciplina, si no, no.

Sig: Y si la rutina falla, si ambos padres vuelven a casa a las 7:30 h de la tarde y ambos tienen una carrera profesional de mucha presión, tendrán que admitir que el tiempo durante la tarde-noche no es suficiente.

Tbb: Los límites son demasiado importantes para un niño. Debe venir de los padres en primer lugar y después de los demás adultos. Los padres deben ser claros al respecto.

Sig: En este sentido, una familia típica con niños pequeños acude a nosotros y nos pregunta: «¿Cuánto tiempo tenemos que pasar con nuestros hijos cuando llegamos a casa? Queremos hacerlo bien, ¿cuánto tiempo hay que estar cerca de los hijos cada día y además poner los límites necesarios? ¿Qué nos recomienda?».

Tbb: Yo les diría lo siguiente: «Estáis fuera todo el día, les debéis a vuestros hijos un par de horas cuando llegáis a casa». La primera hora se debe dedicar a fortalecer la relación y la intimidad y si todo va bien, la siguiente hora se puede dedicar a establecer límites, organizar las tareas de casa y todo lo demás. Pero por lo menos se les debe una hora de atención concentrada, para leer, cantar canciones…Y un mínimo de dos horas es absolutamente necesario.

Sig: Es decir, recomiendas dos horas de interacción directa. Una debe dedicarse al niño y sus necesidades y la segunda puede emplearse para organizar las cosas de la casa juntos. Como hemos señalado en los capítulos anteriores, aproximadamente 2/3 del tiempo libre (después de la escuela y de los juegos con los amigos) debe dedicarse a diferentes tipos de interacción con los padres, y uno de los dos tiene que estar en casa por la tarde y ambos deben estar a partir de las 6:00 h de la tarde. Esta disponibilidad hará que la disciplina y la orientación sean una parte natural de la vida infantil.

Tbb: Pero esa primera hora es fundamental. Si los padres se muestran próximos al niño pero la conducta del pequeño es agitada, pueden seguir a su disposición mientras cocinan o limpian, etcétera.

Sig: Todo esto es importante porque se refiere a los límites. Los límites y las relaciones estables están íntimamente relacionados.

Tbb: Con esto no queremos decir que las familias donde ambos cónyuges trabajan no sepan tratar el tema de la disciplina. He visto la parte positiva de la vida laboral en muchas mujeres de las últimas dos generaciones; algunas me cuentan que salir fuera de casa parte del día les ayuda en su vida familiar. Las madres que sienten que cumplen sus objetivos vitales adquieren perspectiva

sobre lo que importa en cuestión de límites.

Establecer límites en equipo

Sig: Un último aspecto de este tema es que el padre y la madre deben trabajar en equipo y esto no sucederá a menos que se apoyen y se cuiden mutuamente, lo que significa intimidad sexual, ternura, comprensión, compasión… y buscar el tiempo para todo ello. Hay padres y madres muy ocupados a los que no les queda tiempo, no salen los sábados por la noche a cenar o al cine, ni dedican tiempo el uno al otro. La pérdida de intimidad les predispone a pegar a su hijo porque están frustrados, y no le dan afecto porque no se lo dan entre ellos. Hablar de disciplina significa reconocer la necesidad de los padres; no es que haya que reservar tiempo para esto o aquello, sino que debe fluir con naturalidad, igual que el niño sale a la calle y juega. Quizá hasta que el niño cumple tres años y medio debería ser una obligación que los padres se dediquen tiempo. En la religión judía, existe la prescripción de pasar un tiempo juntos en la cama cada mañana después de despertarse. Los rabinos debaten por qué es necesario. Para las personas con dependencia del trabajo que sólo piensan en levantarse e ir a trabajar, esto significa prestarse atención mutua. Tal vez en nuestra sociedad sea necesario advertir que es esencial compartir tiempo cada tarde y los fines de semana. Y las familias monoparentales tienen que ser conscientes de su propia necesidad de recibir afecto y apoyo, ya que pueden perderse fácilmente en la batalla de ganarse la vida y cuidar de los hijos.

Recomendaciones

Establecer límites en las familias

- Dar más y esperar más. Significa emparejar los límites y las expectativas con el cuidado afectivo, retamos a nuestros hijos al tiempo que les educamos. Esta combinación fundamental funciona para la mayoría de los miembros productivos de la sociedad. Cuando perdemos este equilibrio vital, cuando esperamos sin dar y damos sin esperar, los niños se vuelven reacios y pasivos, o maleducados y airados.
- Disciplina como enseñanza. La disciplina debe ser verbal e incluir límites, solución de problemas, aprendizaje para anticipar situaciones conflictivas y para afrontar la decepción y el sentimiento de pérdida y humillación.

- Castigo físico. No es aceptable en un mundo de violencia continua.
- Evitar siempre la humillación. La humillación sólo alimenta el resentimiento, la ira y la rebeldía, en lugar de la interiorización de valores y objetivos socialmente importantes.
- Expectativas imbuidas en la relación. Los niños deben experimentar que los adultos hacen por ellos lo que esperamos que ellos hagan algún día por sí mismos y por los demás. No basta con ser testigo u observar actitudes, es preciso participar en una relación en la que ciertas actitudes, valores, ideas y objetivos son parte de las interacciones adulto-niño.
- Expectativas adecuadas a cada edad. No se puede esperar que los niños interioricen los límites y disfruten aprendiendo a menos que se les proporcione las herramientas para aprender, comprender y dominar su mundo. Para hacerlo es preciso conocer e identificar las etapas de desarrollo y utilizar un enfoque educativo adecuado para todos los niños (véase el capítulo 4).
- Autodisciplina. El objetivo de los padres al establecer límites debe ser pasar la tarea gradualmente al niño. Ayudarle a elegir los castigos y trabajar los sentimientos fuertes fomenta que asuma la responsabilidad.
- Disciplina al final de una jornada laboral. Al volver a casa del trabajo, la primera hora debe pasarse atendiendo al niño y cultivando la cercanía con él. Así los padres se sentirán legitimados para establecer pautas y límites.
- Los padres son un equipo. La disciplina arroja los mejores resultados cuando los padres pasan tiempo juntos y ponen límites en equipo. Un buen método para que el niño se autodiscipline es que vea la autodisciplina de los padres. Los progenitores de familias monoparentales han de ser conscientes de su necesidad de apoyo y afecto.

Los límites en los entornos institucionales

- Las instituciones educativas, legales y sociales, deben favorecer las experiencias adecuadas a la etapa de desarrollo y respetar las diferencias individuales. La ética de dar más y esperar más debe caracterizar no sólo la vida familiar, sino también las escuelas, las instituciones educativas y los servicios sociales y legales. Sólo los niños que progresan aprenden a interiorizar los límites y a desarrollar ideales constructivos. La capacidad para interiorizar valores y expectativas suele aparecer entre los 9 y los 12 años y esta etapa se construye a partir de lo experimentado durante los ocho años anteriores: el afecto,

las relaciones consideradas, los ambientes reguladores y la habilidad para comunicar y pensar creativa y lógicamente. Dicha capacidad proviene de la negociación de las etapas de pensamiento triangular, las relaciones con los compañeros y el pensamiento relativista; es el producto de un largo camino de desarrollo. No podemos esperar este avance en nuestros niños a menos que pongamos previamente los ingredientes.

- En las escuelas o en los entornos restrictivos tutelados por las autoridades, los niños y adolescentes deben tener un sentido de protección y de relaciones estables y de estructura. En estos entornos, las expectativas que resultan de interacciones con los adultos y el desarrollo de destrezas reales son esenciales para proporcionar oportunidades de crecimiento y desarrollo.
- En los entornos restrictivos de salud mental, es decir, en los casos de niños que deben permanecer en instituciones durante periodos breves o largos de tiempo, la regulación de las relaciones afectivas es una prioridad. Cuando se combina con límites firmes pero amables y expectativas razonables orientadas a la mejora gradual de las habilidades intelectuales y emocionales, los niños y los adolescentes aprenden a interiorizar los límites y las expectativas constructivas. Los enfoques estrictos o punitivos o los demasiado permisivos no abrazan esta combinación de factores esenciales.

Notas

1 BRAZELTON, T.B.; SNYDER, D.M.; YOGMAN, MW. (1994): «A Developmental Approach to Behaviour Problems», en HOCKELMAN, R.A. y otros (eds.): *Principles of Pediatrics.* New York. MacGraw-Hill.

2 BRAZELTON, T.B. (1992): *Touchpoints: Your Child Emotional and Behavioral Development.* Cambridge, MA. Perseus Publishing. (Trad. cast.: *Momentos clave en la vida de tu hijo.* Barcelona. Plaza Janés, 2001.); GREENSPAN, S.I.; SALMON, J.: *The Challenging Child: Understanding, Raising And Enjoying The Five «Difficult» Types Of Children.* Cambridge. Perseus Publishing.

3 Véase GREENSPAN, S.I.; WIEDER, S. (1998): *The Child with Special Needs.* Cambridge, MA. Perseus Publishing; GREENSPAN, S.I. (1992): *Infancy and Early Childhood.* Madison, CT. International University Press; Ídem: *The Challenging Child.*

4 BRAZELTON, T.B. (1985): *Working and Caring.* Cambridge, MA. Perseus Publishing.

6
La necesidad de comunidades estables y de continuidad cultural

Las comunidades y las culturas ofrecen el contexto o el marco para el resto de necesidades fundamentales que hemos tratado. Aunque se suele pasar por alto este componente tan importante, las medidas que se tomen para mejorar las condiciones de la infancia serán tan fructíferas como las familias, las comunidades y el entorno cultural en los que ésta se desarrolla. Se han mantenido serios debates acerca de cómo equilibrar, por ejemplo, el respeto por las peculiaridades culturales a la vez que se capacita a las familias para que se adapten a una sociedad compleja, se relacionen con personas de otras culturas y satisfagan las demandas de la escuela y, posteriormente, de la fuerza de trabajo. Estos debates han surgido en torno a los enfoques educativos elegidos para la primera infancia, por ejemplo, hasta qué punto el idioma de la familia debe ser el vehículo de aprendizaje en la escuela y hasta qué punto los niños deben estudiar en el idioma del país en el que viven; hasta qué punto la civilización occidental es predominante y qué cantidad de contenido debería reservarse al estudio de otras civilizaciones o a la historia de un grupo étnico concreto. Cuando surgen estas polémicas, se constata que el problema de la continuidad cultural no es nada sencillo en la práctica.

En general, existe unanimidad sobre la importancia de comunidades estables y autosuficientes con identidad y cohesión, pero los debates sobre estos aspectos son asimismo ineludibles: ¿hasta qué punto deberían concederse partidas presupuestarias a las comunidades para que, a través de grupos de ciudadanos, iglesias, sinagogas u otras organizaciones, determinen sus prioridades, así como la implementación y evaluación de las medidas que adoptan? O bien, ¿hasta qué punto es el gobierno federal o los gobiernos estatales u otras agencias quienes deben determinar estas prioridades?

Estos temas sobre el control salen a la superficie en las escuelas, entre otros lugares importantes. ¿Hasta qué punto las familias supervisan y controlan la educación pública, o bien hasta qué punto debe hacerlo el Estado, las organizaciones municipales y los consejos escolares que, aunque elegidos, permanecen muy alejados de las preocupaciones de una familia de un barrio en el que hay una escuela primaria? Los debates se avivan en torno a las escuelas-chárter y a los impuestos destinados a subvencionar las escuelas

religiosas.

Cuando se crea una escuela en un barrio, cuando una iniciativa individual que cuenta con el respaldo potente de un grupo de familias crea una escuela o cuando una escuela está regida por una organización religiosa muy enraizada en la comunidad, la proximidad e inmediatez con respecto a la supervisión y control de dicha escuela son muy superiores. No obstante, los estándares nacionales y la defensa de una educación libre e igualitaria para todos gozan asimismo de un amplio consenso. Aunque estamos de acuerdo en la importancia de que las familias participen, el nivel de participación varía de los distantes consejos escolares y la supervisión estatal y municipal, a las escuelas de barrio controladas por familias que viven próximas las unas de las otras.

¿Cómo podemos inspirar respeto por la unicidad cultural de nuestros niños al tiempo que les ayudamos a dominar el idioma, las matemáticas, la historia y todo lo que se les exigirá para funcionar en la sociedad? El dilema que surge es más aparente que real.

Todos los niños deben dominar la lengua escrita de la comunidad en la que viven, la cuestión es si el idioma que hablan en su casa se considera un valor positivo que les ayuda a comprender nuevos conceptos o si se ignora porque se considera una interferencia con nuevos aprendizajes. Si una lengua o dialecto posee palabras únicas que transmiten ideas o sentimientos, la pregunta es si existen palabras comparables utilizadas por otros hablantes, de forma que pueda haber un vocabulario compartido para expresar esos sentimientos y actitudes. Cuando se aprenden nuevos conceptos, como el concepto de la justicia, la lealtad y la responsabilidad, también se debería buscar en el idioma utilizado por los diferentes grupos culturales una ayuda para comprender y, a menudo, a realzar estos conceptos. Por ejemplo, las culturas asiáticas tienen conceptos más desarrollados para comprender la lealtad y la responsabilidad familiares que la cultura europea o americanas.

Moverse entre las sutilezas de la lengua materna y las sutilezas de una nueva lengua ayuda a dominar nuevos conceptos y términos, pero los puntos de referencia de los sutiles significados emocionales son siempre más fuertes en la lengua materna. Por esta razón animamos a los padres a que hablen con sus hijos en su lengua al menos durante parte del día[1], independientemente de que ésta sea una variedad de la lengua hablada en la comunidad o una lengua diferente.

Enseñar historia no requiere elegir entre la historia de grupos culturales concretos o la forma occidentalizada de la historia (por ejemplo, la historia del continente europeo y americano). Lo importante no debería ser qué historia estudiar y qué contenidos incluir, sino el proceso de comprender la historia, los mecanismos mediante los cuales el pasado nos informa. Se puede estudiar la historia de Asia, Europa, África y América haciendo hincapié en los análisis

históricos en lugar de en los contenidos regionales. Ser historiador no consiste en dominar las fechas y datos de la guerra civil; el estudio de una guerra puede utilizarse para comprender los conflictos y la guerra en general. Si se enfoca de esta forma, ni el contenido ni el idioma utilizado causarán conflicto, sino que historias y lenguas diferentes se verán mutuamente realzadas cuando el objetivo es el proceso de aprendizaje, en lugar de la memorización de datos.

Cuando observamos los problemas de la continuidad cultural, en lo que respecta a la didáctica de la historia y de la lengua, o cuando observamos la estructura que controla las escuelas, descubrimos que el debate entre asimilación y diversidad no se resuelve mediante enunciados globales. Aunque una filosofía general de respeto por las diferencias culturales y vecinales es fundamental, hay que discutir y resolver estos problemas en la práctica para llegar a encontrar un equilibrio vital.

Este problema es más complicado porque muchos barrios y la mayoría de las ciudades son muy diferentes, están compuestos de multitud de grupos culturales con distintos pasados que se suman a la complejidad de cómo respetar todos los aspectos de la diversidad a la vez que se une a las familias para consolidar la convivencia. Nuestro esfuerzo por favorecer comunidades cohesionadas y estables, capaces de abrazar la diversidad y de proporcionar estructura y apoyo a las familias tiene un largo camino por delante. Sin embargo, si las necesidades fundamentales de la infancia descritas en este libro deben satisfacerse, dichas comunidades estables deben convertirse en la norma.

Con el fin de entender el funcionamiento de las comunidades, Greenspan ha explorado el modo en que niveles distintos de organización corren en paralelo con los niveles de desarrollo de las personas[2].

- El primer nivel implica la protección, la seguridad física y la sensación de regulación interna que ofrece la comunidad. Sabemos que muchas comunidades se caracterizan por su peligrosidad y falta de seguridad en las calles, mientras que otras crean una base de seguridad ciudadana.
- En un segundo nivel, las comunidades se caracterizan por su capacidad para ofrecer coherencia y conexión entre sus miembros. ¿Es una comunidad fragmentada, compuesta de familias aisladas o de pequeños grupos, o las personas se juntan en torno a actividades (por ejemplo, organizaciones religiosas, asociaciones civiles, deportes, juntas de distrito, asociaciones de padres y profesorado, organizaciones artísticas)? ¿Es capaz la comunidad de unirse, salvando las diferencias culturales de sus miembros, para crear oportunidades económicas, instalaciones sanitarias o mejoras educativas? ¿Es el bienestar de la infancia un principio de organización en la comunidad?
- En otro nivel, las comunidades se caracterizan por la capacidad de comunicación de sus miembros para conseguir un objetivo y por el

grado en que entienden las expectativas y las formas culturales propias de sus integrantes. Y en un nivel más avanzado, las comunidades se caracterizan por el grado en que comparten símbolos, valores o ideales más amplios que las creencias y conductas individuales. Un ejemplo sería el respeto por valores como la igualdad, los derechos individuales, la justicia o la protección ambiental. Por el contrario, algunas comunidades se unen en torno a creencias enfrentadas, creando en ocasiones una mentalidad de nosotros contra ellos que genera miedo, recelo y agresividad.

- En un nivel superior, las comunidades se caracterizan por el grado en que son capaces de reflexionar y de planificar el futuro. Las comunidades maduras estudian sus necesidades y adoptan medidas para llevar a cabo acciones que propicien un cambio y una mejora a partir de la modificación de las circunstancias.

Las comunidades que se enfrentan a la falta de seguridad, que luchan por conseguir cohesión o por fomentar la comunicación y evitar la polarización de posturas y creencias no les queda, en general, ni los medios ni la energía suficiente para reflexionar. Son muchos los ejemplos de comunidades caóticas y peligrosas que están fragmentadas en familias o individuos aislados o facciones enfrentadas por sus creencias. También hay comunidades que han establecido lazos de unión que superan las divisiones culturales y permiten la planificación consciente de mejoras en el campo de la educación, la sanidad, las dotaciones para espacios abiertos y otras necesidades infantiles.

La pregunta principal para todos los que trabajamos por el bienestar de la infancia es cuáles son los pasos que favorecen que las comunidades sean seguras, cohesionadas y reflexivas, en lugar de peligrosas, polarizadas y fragmentadas. Para comenzar, los grupos que sienten que se respeta su identidad cultural única (y tienen, por tanto, un profundo sentido de identidad personal) son capaces, gracias a esa seguridad, de aceptar las diferencias de los demás. Al mismo tiempo, el sentimiento de seguridad, identidad y significado que proviene de la aceptación de la historia única de cada miembro debe encontrar un equilibrio con los instrumentos y conocimiento de la comunidad más amplia. Esto trae consigo una sensación de dominar el ambiente en el que uno vive, mientras que un grupo cultural inserto en una sociedad mayor y que no dispone de recursos educativos, políticos y económicos se sentirá aislado y ansioso, y no participará en la comunidad que le rodea.

¿Qué pasos concretos y prácticos fortalecen e integran a los miembros de una comunidad? Hemos mencionado la supervisión y los niveles de control adecuado de los programas, incluidos los educativos, implantados en la comunidad. Las organizaciones existentes, como las iglesias y las sinagogas,

pueden ser un buen punto de partida, ya que los programas de estos grupos locales proporcionan una oportunidad para que los miembros de la comunidad comiencen a unirse y a desarrollar estructuras coherentes.

En el caso de comunidades fragmentadas, suele ser difícil saber por dónde empezar. Las comunidades bien organizadas y con buen funcionamiento tienden a conseguir más servicios de apoyo porque son capaces de competir con más eficacia. Algunos servicios deberían orientarse a que las comunidades se organicen en lo fundamental.

Es frecuente que las comunidades se organicen con éxito en torno a las escuelas. Las escuelas ofrecen un ejemplo muy útil para la creación de otros servicios porque ya existen en comunidades de todos los tamaños. En algunas escuelas, la participación activa de los padres se canaliza a través de las asociaciones, consejos escolares y otras modalidades más informales (entrevistas con el profesorado, etcétera). En otras, los padres permanecen un tanto alienados y, aunque algunos asistan a reuniones con el profesorado, no participan en la administración ni en el programa educativo. Para ser útil a la infancia y a las familias, las escuelas deben estar bajo un cierto nivel de control local, y los padres deben proporcionar cierta supervisión (como ocurre en las escuelas privadas). Una vez que funciona una estructura de este estilo, los padres y los representantes de la comunidad se encuentran en una posición desde la que ampliar el papel de la escuela.

¿Qué tipo de actividades extraescolares o nocturnas podrían ser parte de esta importante estructura que surge gracias al dinero de los contribuyentes? ¿Puede la escuela responder a algunas de las necesidades que hemos comentado, en concreto para la población infantil de riesgo, o ser un lugar donde los servicios sociales y sanitarios sean más accesibles a la comunidad? En otras palabras, las escuelas tienen la posibilidad de ser mucho más de lo que son.

También es importante que los padres asistan a reuniones frecuentes con los profesores, y que la escuela llegue a esos padres sobrecargados de trabajo o a los que están abrumados con problemas familiares y no participan de la vida educativa de sus hijos.

Edgard Zigler y James Comer, de Yale, han establecido modelos que amplían el cometido de las escuelas. En estos programas, los padres y los miembros de la comunidad participan en todas las facetas de la actividad escolar, y la actividad escolar repercute en la comunidad[3]. Esta mejora del control y la administración de la escuela es fundamental para alcanzar el objetivo a largo plazo de organizar y optimizar la comunidad en su conjunto en beneficio de las familias y la infancia, además de los beneficios educativos inmediatos.

En muchas comunidades, los retos son enormes cuando los niños crean dificultades al salir de la escuela debido a la falta de supervisión familiar o de

actividades apropiadas. Andar por la calle y crear problemas son las actividades que practican, en lugar del deporte, la música, el baile, la ciencia o los grupos de debate u otras actividades más constructivas y con un valor mucho más positivo a largo plazo.

En las comunidades y barrios de alto riesgo, las escuelas deberían ser instituciones abiertas 24 horas al día que fomentaran el desarrollo de niños y familias. Esto se traduce en un programa extraescolar mucho más ambicioso que incluya todo tipo de actividades, desde una labor educativa correctora con los niños y las niñas que necesitan reforzar su nivel de aprendizaje de ciencias, matemáticas, arte, literatura, hasta las actividades artísticas y deportivas. Los niños que gozan de supervisión y de una vida familiar activa, que sólo quieren jugar con los amigos tal vez no lo necesiten, pero esas opciones estarían a su disposición en un programa completo de aprendizaje extraescolar.

En educación secundaria, hay alumnos que toman parte en numerosas actividades extraescolares, juegan en uno o varios equipos deportivos, participan en grupos de teatro pero, aunque la actividad queda bien en el papel, no llega realmente a la mayoría del alumnado. Sólo el 15% logra entrar en el equipo de baloncesto universitario, por ejemplo, cuando quizá haya cien aspirantes. Este énfasis en los deportes universitarios ¿es realmente un uso justo de los fondos de los contribuyentes y de los recursos de la comunidad, cuando ser miembro de un equipo proporciona no sólo un uso saludable de la energía y de las aptitudes deportivas, sino que enseña a colaborar en equipo, a mantener una vida sana y otros muchos valores positivos? Quizá fuera mucho mejor que, en lugar de un equipo con tres entrenadores que consume todos los recursos, hubiera varias ligas deportivas diferentes. Podrían establecerse tres o cuatro niveles, de modo que todos los niños y las niñas que quisieran practicar deporte de competición formarían parte de un equipo que competiría con equipos de otras escuelas en una atmósfera lúdica. La escuela tendría que contratar a más entrenadores o tener voluntarios de la comunidad dispuestos a echar una mano, pero entre los equipos de chicos y de chicas, junto con otros dos niveles de juego, la mayoría de los interesados en el deporte tendrían opción de participar. Los que aspiran a mejorar pasarían a un nivel superior; de esta manera, nadie que quisiera participar quedaría excluido y el deporte sería para todos.

Lo mismo que con el deporte sucede con el teatro, una actividad muy solicitada en la mayoría de las escuelas y en la que sólo puede participar un puñado de alumnos. También parece un modo desacertado e injusto de utilizar el dinero público porque sólo los que tienen talento consiguen la oportunidad de mejorarlo y los demás son simples espectadores de estos afortunados. No hay razón por la que la escuela no pueda organizar dos o tres obras de teatro al mismo tiempo, con la ayuda de voluntarios de la comunidad. Tal vez las obras

fueran menos elaboradas, pero se daría la oportunidad de participar a muchos más niños. De la forma en que ahora está organizado, solo los estudiantes con talento para la música, el teatro o el deporte encuentran un lugar en las actividades extraescolares, mientras que los alumnos más tímidos o menos dotados, que necesitan prácticas extra más que estos otros, acaban creando problemas en las calles, o simplemente se retraen y se convierten en personas pasivas.

Sin embargo, las actividades extraescolares son sólo un elemento del tipo de programas que las escuelas podrían establecer para crear coherencia, diálogo, valores y objetivos compartidos por toda la comunidad. Los miembros de la comunidad también tendrían acceso a los programas escolares de las tardes: talleres educativos para los padres, servicios sociales y asistencia sanitaria para las familias, actividades para niños de más edad y adolescentes. Los miembros y líderes de la comunidad ejercerían supervisión y control, es decir, la comunidad destinaría un bien financiado con impuestos (la escuela) a una serie de objetivos prioritarios de dicha comunidad. El interés común en la educación y en el control de la educación sería el comienzo de un proceso de colaboración que se ampliaría a las necesidades de la comunidad (por ejemplo, servicios sociales, atención sanitaria y educación de adultos) y a programas preventivos durante las tardes para niños y adolescentes (educación contra la droga, conducta delictiva y hábitos nocivos para la salud).

En la mayoría de las comunidades, sin embargo, hay familias que necesitan algo más que servicios de apoyo organizados por la escuela y las instituciones. Si una sala de emergencias no es capaz de asistir a pacientes gravemente enfermos, un hospital entero perderá su punto de referencia si no es capaz de ejercer sus funciones en el mantenimiento y mejora de la salud. Del mismo modo, las comunidades deben ser capaces de asistir a los más necesitados. Existen familias aquejadas de una problemática múltiple, familias con depresión o enfermedad mental, toxicómanas, con graves dificultades de pareja y, en consecuencia, con importantes impedimentos para criar a sus hijos[4]. Después de años de pasividad, recelo y evitación, recurrentes durante generaciones, muchas familias de estas características son incapaces de utilizar los servicios sociales y sanitarios o de salud mental tradicionales. En lugar de acudir en busca de orientación, se hunden en conductas destructivas como el abuso de drogas o el aislamiento social. Muchos programas diseñados para combatir esta problemática han resultado eficaces[5], y la clave del éxito de estos programas que realmente llegan a las familias más necesitadas reside en que son integrales e incluyen el trabajo de un educador social.

Una fórmula para implantar programas de este tipo consiste en la creación de lo que Greenspan ha llamado el «pueblo vertical»: un gran edificio de apartamentos es el espacio físico que alberga a una serie de inquilinos: hogares

con disfunciones severas; familias sin recursos o familias con trabajo capaces de asumir su vida competentemente; personas mayores, quizá jubiladas, personas que viven solas o con algún familiar; adultos sin hijos.

En este edificio también se dispensarían los servicios destinados a la infancia y a las familias: una escuela infantil bien equipada y con personal preparado, por ejemplo, acogería a los pequeños desde el nacimiento; niños y adultos acudirían diariamente, los pequeños dedicarían el tiempo al juego y a las actividades de aprendizaje, los padres sacarían provecho de la educación y la orientación adecuada a sus necesidades. Un personal preparado trabajaría en la creación de lazos personales duraderos con cada miembro y enseñaría a los adultos a desarrollar aptitudes parentales, a la vez que ofrecería a los niños cuidados familiares y seguros para contrarrestar las carencias de sus a menudo sobrecargados padres. Con cada familia de alto riesgo, un miembro del personal asumiría el papel de familiar sustituto, como una abuela o tía capaz y comprensiva. Este profesional capacitado establecería un lazo permanente con la familia y se encargaría de que los padres superaran los problemas personales que les impiden cuidar a sus hijos, y esos niños obtendrían el afecto que necesitan en cada etapa de desarrollo independientemente de la capacidad de sus padres para proporcionarlo.

Un ejemplo de estos apoyos construidos en torno a las relaciones lo encontramos en el modelo *momentos clave*. Es un modelo de trabajo de acción comunitaria diseñado para crear relaciones entre los profesionales de la salud, de cuidado infantil, de intervención temprana y los padres. En teoría, si cambiamos el modelo deficitario y fracasado por uno que valore los puntos fuertes de los padres y que utilice el desarrollo infantil como lengua de comunicación, los padres participarían con mucho más interés. También se prepara al personal para asistir a los padres vulnerables. Cada momento clave, o regresión en el progreso del niño, se convierte en una oportunidad de compartir y profundizar en la relación entre padres y profesional. El conocimiento se comparte, no se «enseña» y los padres se abren a la participación. Los puntos de acuerdo aumentan milagrosamente cuando los padres satisfacen una parte íntima del progreso de sus hijos; se sienten apoyados y comprendidos. Un modelo negativo o mal enfocado nunca ha servido para fortalecer las relaciones. Si queremos incluir a los padres, necesitamos formar equipos de apoyo en cada uno de estos sistemas de contacto. Los padres están disponibles y necesitados (véase el modelo *momentos clave* en el Anexo 1).

Si se trabaja con el mismo profesional de confianza durante un periodo de cuatro o cinco años, el niño tendrá un punto de estabilidad que se mantendrá a pesar de los altibajos que ocurran en su hogar. Una madre cuya depresión le impide responder a las demandas de su bebé no le privará completamente del apoyo y la interacción que necesita para construir las relaciones o dominar la

comunicación. Incluso las madres con adicciones podrían estar disponibles si el futuro de sus hijos fuera el objetivo central del programa. La droga o un episodio de tratamiento de la adicción no pondría en peligro el mundo del niño ni le expondría a la incertidumbre de la acogida o tutela institucional. Con personal activo las 24 horas del día, el centro sería refugio en todo momento y durante el tiempo necesario, y reduciría drásticamente el caos en la vida infantil.

Un recurso tan cercano y de confianza impondría orden y responsabilidad en las vidas de los padres y, además de formación en aptitudes parentales, ofrecería oportunidades de asesoramiento personal, tratamiento de la drogadicción, educación en planificación familiar y de salud, cursos para completar la educación secundaria y preparación para la búsqueda de empleo. El personal de noche estaría compuesto por personas cercanas y apreciadas que liberarían a los padres de la presión del cuidado de los niños cuando no pueden hacerlo. Una madre en crisis tendría siempre un lugar al que acudir y, a su debido tiempo, el personal del centro le exigiría un nivel de madurez mínimo antes de retomar la vida familiar, reforzando así los estándares de unos cuidados responsables.

Para que este sistema funcione, cada familia con problemas formaría parte de una comunidad cohesionada y el resto de familias ocupantes del edificio (algunas dependientes de subsidios sociales y otras no) también pertenecería al centro, los niños acudirían a la escuela y los adultos tomarían clases y participarían en grupos y actividades acordes a sus circunstancias. Los adultos que buscaran trabajo, por ejemplo, podrían formarse como profesionales de cuidados infantiles a la espera de un puesto de trabajo remunerado en el centro. Otros adultos, en especial personas jubiladas o mayores con experiencia en educación y atención infantil, trabajarían en el centro como voluntarios o personal contratado. Una serie de incentivos económicos (alquileres bajos, reducción de la matrícula escolar, oportunidades educativas) atraería a las personas a residir en este «vecindario» diverso pero equilibrado.

Un pueblo urbano de estas características obtendría fuerza y soporte de la cultura e instituciones de la comunidad en la que se inserta. Las iglesias, los centros de la comunidad, los grupos civiles y las organizaciones sin ánimo de lucro, preferentemente relacionadas con el patrimonio étnico y cultural de los residentes, ofrecerían recursos sociales, espirituales, recreativos y educativos. En lugar de un gueto para desfavorecidos, como son en la actualidad las viviendas públicas, la comunidad no sólo revertiría en los más pobres, sino también en personas con otras opciones.

En la situación ideal, una madre y su hijo que fueran población de riesgo formarían parte de la red desde antes del nacimiento. En lugar de esperar a intervenir cuando el pequeño comienza a manifestar dificultades, el personal prestaría ayuda antes para maximizar sus oportunidades de desarrollo.

Aunque rentable a largo plazo, un programa de estas características es muy costoso. Todos los intentos realizados hasta ahora han fracasado por falta de personal disponible 24 horas al día. Cuando las familias sufren una crisis, debe haber personal preparado para intervenir y mantener el desarrollo de los niños. Los programas destinados a ayudar a las familias más necesitadas, aunque son muy difíciles de implementar, ponen de manifiesto la esencia de lo que la comunidad está preparada para ofrecer.

Debate

Vigilantes

Tbb: Estamos hablando de una necesidad básica de los padres y de los niños. Al igual que comentábamos que las madres necesitan que las cuiden, las familias necesitan sentirse protegidas en las diferentes capas de la comunidad. En lugar de esto, tenemos cuidados infantiles o servicios sociales que debilitan el apego entre padres e hijos. Lo entiendo como una especie de vigilantes.

Sig: ¿Vigilantes, en qué sentido?

Tbb: Bueno, todas las personas que cuidan de un pequeño entran en una especie de competencia, tratan inconscientemente de evitar que otras personas participen de la relación, y les harán responsables si algo va mal. No sólo ocurre entre los padres y otros adultos que cuidan de los niños, también sucede en los casos de custodia. A menos que esta actitud se examine con claridad, los padres se retraen y sienten resentimiento.

Sig: Sí, cuando los padres no cuentan con ayuda para reflexionar sobre sus necesidades, suelen sentirse heridos y molestos, y cuando esto ocurre la situación se polariza: padres y profesores o cuidadores o trabajadores sociales emprenden una competencia y rivalidad mezquinas. Sucede con mucha frecuencia en las instituciones; cuando los fondos y subvenciones abundan todo el mundo está contento, pero cuando hay escasez de recursos, las personas entran en una regresión y se multiplican los conflictos, rumores, actitudes de conspiración, etcétera. Es entonces cuando se puede decir que se produce el fenómeno de los vigilantes, un fenómeno que desaparece si padres, profesores y cuidadores trabajan en equipo.

Tbb: Sin embargo, cuando el apego a un niño da lugar a semejante situación puede ser una ventaja porque puede convertirse en algo positivo, sólo es preciso sacarla a luz, por eso me parece fundamental que padres y personal hablen constantemente de sus sentimientos, de cómo afrontan las situaciones. No tienen que llegar a ningún acuerdo, tienen que conocer los sentimientos del otro: «Cuando actúas así, siento celos» o «Cuando vengo a buscar a mi hija por

las tardes y llora al verme, me siento rechazado».

Sig: La persona que trabaja en un centro infantil y no recibe afecto será más competitiva y crítica con los padres, porque no es fácil compartir la tarea de cuidar a los niños. Los padres deberían preocuparse si la persona que se encarga de su hijo es infeliz y no tiene apoyos. Pongamos, por ejemplo, que es una mujer que no está bien pagada o que la dirección del centro es excesivamente crítica; en esta situación, tienden a culpar a la madre por traer al niño con catarro: «Si te ocuparas de él, no tendía tantos catarros». La relación enfrentada es más frecuente cuando es la propia situación familiar de la cuidadora la que causa estrés o cuando el ambiente de trabajo no es favorable o los salarios son muy bajos. Si su marido la quiere y la dirección del centro infantil le aprecia, seguro que su actitud es más comprensiva: «¿Mejora el catarro? Estos catarros están por todas partes».

Todo esto no entraña ningún misterio. En una institución o comunidad que cuenta con buenos servicios sociales, vemos que las personas identifican las necesidades y trabajan para solucionarlas. En un entorno caótico o con fuertes carencias, el personal actúa centrado en sí mismo, con gran rivalidad y crítica. Por consiguiente, tanto con los padres como con el personal que se ocupa de los niños en la escuela o en los centros infantiles, las necesidades infantiles dependen directamente de familias integradas y equilibradas.

No obstante, ¿cómo podemos conseguir que las familias se apoyen mutuamente y que la sociedad a su vez les apoye? A menudo asumimos que esto es lo que ocurre mas no es cierto. ¿Cómo podemos remediarlo? Afortunadamente ha surgido una serie de grupos que actúan por todo el país para reforzar a las familias.

Tbb: En Chicago, la *Family Support America* (véase el Anexo 3 de organizaciones) es un ejemplo del potencial que existe cuando se reúne a los padres para que se presten apoyo mutuo. Las organizaciones que crean grupos de apoyo para los padres de niños con necesidades especiales es otro ejemplo de su importancia. La *Child Care Action Campaign*, de la ciudad de Nueva York (véase el Anexo 3 de organizaciones) es otro caso de un grupo que trabaja para mejorar los cuidados infantiles en todo el país y de apoyar a las madres que trabajan fuera de casa. Nuestro programa de *momentos clave*, establecido en 30 localidades de todo el país, refuerza el cuidado infantil, la asistencia primaria precoz y la intervención temprana. Su buen funcionamiento transmite a los padres la sensación de que alguien se preocupa por ellos.

Ventajas culturales

Sig: Pero hay otro aspecto relacionado y es el estrato cultural. Los

programas de intervención que se implantan en la comunidad fracasan o tienen éxito en función de la sensibilidad que presentan hacia las necesidades culturales y el grado en que las personas pertenecientes a esa cultura participan en darles forma, en contraposición con los programas federales en los que se imponen desde arriba todo tipo de exigencias. Un programa paternalista impuesto desde el exterior sólo cosecha impotencia y dependencia, pero si los participantes toman la iniciativa, la sensación de que las cosas las consiguen por sí mismos es real y los esfuerzos se dirigen a cubrir las necesidades prioritarias.

Tbb: Hemos perdido las familias extensas y el respaldo de las culturas, hemos rebajado el valor de lo étnico y estamos forzados a reconsiderar la situación. Tras haber trabajado con recién nacidos de grupos étnicos y religiones diferentes y, tras ver lo que la diversidad aporta a nuestra cultura, me horroriza ver que hemos convertido la etnicidad en algo negativo. Algún día me gustaría estudiar no sólo las raíces de las personas y lo que traen consigo, sino todo lo que estas personas tienen que renunciar para vivir en nuestra cultura. Me gustaría observar los momentos en los que se cuestionan estas diferencias étnicas. Pongamos que una niña de cuatro años llega a casa contando que se han burlado de sus rizos o que dice: «Mi piel es demasiado oscura». Si conociéramos bien estas experiencias, podríamos secundar a los padres para que no cayeran en la trampa y estuvieran preparados para ese momento. Una madre podría contestar: «Claro que bromean pero eso es porque les gustas. La gente bromea con las personas que les gustan. Quieren saber por qué eres diferente. ¿Entiendes por qué eres diferente?». Entonces, partiendo del punto en que se encuentra la niña se puede hablar de todas las diferencias, la lengua, las creencias, el color de la piel, etcétera. Si estamos preparados para estos momentos decisivos, no reforzaríamos la idea de que la diversidad es negativa generación tras generación.

Sig: Podemos tomar diferentes grupos culturales, religiones y procedencias étnicas y decir: «¿Cómo pueden las familias encontrar puntos de apoyo en las diferencias étnicas, culturales o religiosas?». En primer lugar, ¿de dónde provienen los puntos fuertes? Algunas creencias religiosas facilitan la satisfacción de las necesidades infantiles; por ejemplo, si una religión defiende el establecimiento de relaciones con los niños, será más fácil que los padres estén pendientes y les dediquen tiempo porque observan los preceptos religiosos y obtienen una recompensa personal al hacerlo. A menudo hay más apoyo del que generalmente se cree imbuido en el espíritu o la filosofía de la religión, pero tal vez la gente no lo ponga en práctica. Todas las religiones, o casi todas, defienden un fuerte sentido de la familia y eso es algo aprovechable.

Sin embargo, también existen tradiciones espeluznantes, como el castigo físico.

Tbb: Las religiones defienden cosas muy duras. Por el bien de tu alma, deja que tu hijo llore, dale de comer cada cuatro horas, castígale.

Sig: ¿Deja que tu hijo llore?

Tbb: Sí, se lo he oído a padres de algunas comunidades

Sig: Pero es mejor fijarse en los puntos fuertes y en las ventajas, por ejemplo, la religión enseña responsabilidad e implicación.

Tbb: Todos sentimos una especie de vacío respecto al sistema de valores de este país. Gran parte de los valores que tenemos como nación no nos sirven, buscamos otros mejores que los reemplacen y ya hemos dejado algunos atrás. Muchas de las culturas que se han fusionado con la nuestra han tenido que abandonar sus valores.

Haríamos bien volviendo la vista atrás para ver qué hemos perdido y qué hemos obtenido a cambio. Hemos perdido valores religiosos y sistemas de creencias étnicas y no hemos conseguido gran cosa a cambio. Constatamos que a nuestro alrededor las personas vuelven a sus raíces y pasados étnicos, culturales y religiosos.

Valores compartidos

Sig: Cuando trabajo con grupos de diferentes culturas, intento reforzar todo aquello que su cultura fomenta en las familias. Por ejemplo, pongamos el caso de un niño hipersensible que tiene pánico porque la cultura de su familia acepta y practica el castigo corporal. A sus padres les digo: «El pequeño John tiene una piel muy sensible. Una azotaina no es nada para ti pero para él es como un puñetazo que le atemoriza. No creo que quieras asustarle, porque tus creencias no te obligan a asustar al niño, pero sí te indican que debes usar la disciplina. Hay formas de disciplinarle y de que sea respetuoso sin asustarle».

Las metas religiosas o culturales amplias son, en general, muy constructivas. Es muy interesante contemplar las creencias religiosas a la luz de nuestro concepto psicológico sobre lo que es un ser humano maduro y sano.

Todas las religiones y las culturas ayudan de un modo u otro a sobrevivir, de lo contrario no se hubieran mantenido, pero es importante que las personas recapaciten sobre lo que su cultura ofrece para un problema concreto en relación con los hijos.

Nuestro objetivo de fomentar el desarrollo de seres sanos, creativos, considerados y respetuosos es compartido por la mayoría de las religiones y culturas. Casi todas las culturas tienen su forma única de satisfacer las necesidades infantiles que aquí exponemos y casi todas defienden la creación de lazos familiares fuertes, el compromiso en las relaciones, el establecimiento de límites y la combinación de autonomía y compasión.

Tbb: Muchas culturas minoritarias, sin embargo, han abandonado sus valores para encajar en nuestra sociedad dominante. Creo que hay que hacer ver esto a los padres y animarles, darles permiso para que busquen apoyo en sus tradiciones, lo que exige la apertura y la comprensión de todos. Por ejemplo, en la cultura griega tradicional, los niños no reciben ningún nombre cuando nacen y la madre no quiere que ningún extraño admire a su hijo por miedo a que se lo quite. Si el personal médico de nuestros hospitales se encuentra con estas prácticas y desconoce las razones, pensará que no están estableciendo el apego.

Las familias latinoamericanas se ven obligadas a abandonar sus tradiciones familiares para integrarse en nuestra sociedad y el resultado es que no se sienten apoyadas porque han dejado atrás los lazos familiares que les habrían fortalecido a la hora de afrontar el inmenso esfuerzo de integrarse en nuestra sociedad.

Recomendaciones

Para satisfacer las necesidades fundamentales de los niños y las niñas son necesarios barrios y organizaciones comunitarias estables de familias. El apoyo y las ventajas culturales pueden provenir de varias direcciones.

Barrios cohesionados

- El apoyo de la comunidad incluye la familiaridad entre vecinos, guardas de seguridad en los bloques de viviendas (de las propiedades de unos y de otros) e intercambios sociales, como las fiestas del barrio. Las familias extraen una identidad personal de un barrio y de unas relaciones que les ofrecen apoyo.
- Las iglesias, las escuelas, las asociaciones, los grupos de padres y las agencias de servicios forman el tejido social de la comunidad que, a su vez, se fortalecen colaborando por el bien común: limpieza de calles, creación de parques, centros de actividades comunitarias, actividades extraescolares. El entorno de la comunidad también se refuerza con organizaciones superiores al ámbito comunitario: protección policial, bomberos, asistentes sanitarios, bibliotecas, cárceles. Gran parte de esta infraestructura social falta o no funciona adecuadamente en muchos barrios (por ejemplo, faltan iglesias, bibliotecas, asistencia sanitaria en el hogar).

Programas estatales y federales

- Deben diseñarse para aunar cuantos esfuerzos locales sean posibles. Es frecuente que los intentos de controlar las escuelas, las organizaciones y las prácticas (por ejemplo, papaleo y contabilidad no productiva) tiren por tierra los esfuerzos locales. Estos programas deberían aprovechar mejor las redes comunitarias y culturales existentes. La validez de los nuevos programas puede medirse respondiendo a la pregunta: «¿Apoyan o socavan el funcionamiento familiar y la infraestructura social de la comunidad?» (las iniciativas educativas no suelen tener en cuenta el funcionamiento de la familia). Esta pregunta borraría la fantasía que nos lleva a creer que iniciativas aisladas son capaces de compensar carencias o fundamentos básicos inestables. La investigación avanza para ayudarnos a evaluar los programas[6].

Familias con problemática múltiple

- Los programas para estas familias deben ofrecer apoyo y orientación 24 horas al día, servicios de crisis y trabajo de calle, capacidad de diagnóstico e intervención temprana, y oportunidades de preparación vocacional y educativa, todo ello integrado en lo que Greenspan llama el «pueblo vertical». Dicha organización se caracteriza por el respeto inquebrantable a las familias con problemática y riesgos múltiples, y por la capacidad para resistir con calidez y compasión a pesar de los enormes retos. Estas relaciones son parte del programa *momentos clave* (véase el Anexo 1).

Centros infantiles y escuelas

- Para fomentar la participación familiar y para que las escuelas sean más receptivas a la comunidad a la que pertenecen, es esencial que los padres y la comunidad ejerzan supervisión y control. El trabajo conjunto de los miembros de la comunidad y de los padres con el profesorado establecería una estructura en cada escuela pública (similar a la de una escuela privada), con un consejo local de asesores y comités de trabajo en todas las áreas importantes (incluido el currículo, las actividades especiales, el teatro, la danza, la música y las actividades extraescolares).
- Tanto las familias como los barrios se reforzarían si las escuelas

evolucionaran hasta desempeñar un papel más activo en la comunidad que el simplemente académico. Esto es especialmente cierto en aquellas comunidades de alto riesgo y supone un programa extraescolar mucho más ambicioso que incluiría distintas actividades, desde el trabajo educativo con niños que necesitan apoyo extra en ciencias, matemáticas, arte, literatura, hasta las asignaturas artísticas para los interesados en el teatro, la música y el deporte. Todos los niños y las niñas deben gozar de igualdad de oportunidades para participar en actividades de gran demanda como son los deportes y el teatro; habría que crear varios equipos y ligas, y ampliar las oportunidades de participar en representaciones teatrales. Los servicios sanitarios serían más accesibles a través de las escuelas e incluso las reuniones de la comunidad podrían realizarse en el edificio escolar.

- Para las familias con riesgo o problemática múltiple, las escuelas deberían ser instituciones abiertas 24 horas al día.
- El personal que trabaja con niños pequeños (en centros infantiles, asistencia sanitaria, escuelas o servicios sociales) debe hacer todo lo que está en su mano para colaborar en equipo con los padres, en lugar de competir con ellos. Ser consciente de esta competición y discutirlo juntos supone un gran avance hacia la cooperación.
- Si el salario no es adecuado y no se respeta su trabajo, el personal de los centros escolares o el profesorado no podrá dar apoyo a padres ansiosos o estresados. Dignificar los salarios y la consideración de estos trabajadores debe ser una prioridad nacional. Garantizar la formación necesaria y la supervisión posterior sería una forma eficaz de evitar el abandono de los puestos de trabajo provocado por la insatisfacción.
- El personal que trabaja con familias debe buscar en la tradición las enseñanzas que valoran la figura de los padres. Los valores y finalidad última que casi todas las religiones y las culturas compartan superan los conflictos en torno a los estilos de crianza. Las iglesias que se ocupan de estas necesidades básicas están contribuyendo a suavizar el estrés que sufren muchos padres modernos.

Notas

1 WHARTON, R.H.; LEVINE, K.; MILLER, E.; BRESLAU, J. GREENSPAN, S.I. (2000): «Children With Special Needs in Bilingual Families: A Developmental Approach to Language Recommendations», en GREENSPAN, S.I. (ed.): *The ICDL Clinical Practice Guidelines.* Bethesda, MD. ICDL.

2 Véase GREENSPAN, S.I.; BENDERLY, B.L. (1997): *The Growth Of The Mind And Endangered Origins Of Intellingence*, capítulo 4. Cambridge, MA. Perseus Publishing. (Trad. cast.: *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia.* Barcelona. Paidós,1998.)

3 ZIBLER, E. (1989): «Addressing the Nation’s Child Care Crisis: The School of the 21st Century». *American Journal of Orthopsychiatry,* 59, pp. 484-491; para información sobre Escuelas Comer, véase ZIGLER, E. (2000): *Child Development And Social Policy: Theory And Applications.* New York. MacGraw Hill, pp. 245-256.

4 Véase GREESPAN, S.I.; WIEDER, S.; LIEBERMAN, A.; NOVER, R.; LOURIE, R.; ROBINSON, M. (1987): *Infants In Multi-Risk Families.* New York. International University Press.; GREENSPAN, S.I. (1992): *Infancy And Early Childhood; The Practice Of Clinical Assessment And Intervention With Emotional And Developmental Challenges.* Madison, Conn. International University Press.

5 GREENSPAN, S.I. y otros: *Infants In Multi-Risk Families*; Ídem (1997): *The growth of the mind,* capítulo 13. Cambridge, MA. Perseus Publishing. (Trad. cast.: *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona. Paidós, 1998.)

6 KARR-MORSE, R.; WILEY, M. (1997): *Ghosts from the Nursery.* New York. Atlantic Monthly Press.; PROVENCE, S.; NAYLON, A. (1983): *Working With Disadvantaged Parents And Their Children: Scientific And Practical Issues.* New Haven. Yale University Press.; KARR-MORSE.; LALLLY, J.R. (1981): *Infant Caregiving: A Design For Training.* Syracuse, Ny. Syracuse University Press.; BERRUETA-CLEMENT, J.R.; SCHEWEINHART, L.J.; BARNETT, W.S.; EPSTEIN, A.S.; WEIKART, D.P. (1984): *Changed Lives: The Effects Of The Perry Preschool Program On Youths Through Age Nineteen.* Ypsilanti, Mich. High/Scope.; RAMEY C.T.; CAMPBELL, F.A.: «Preventive Education For High-Risk Children: Cognitive Consequences Of The Carolina Abecedarian Project». *American Journal of Mental Deficiency,* 88, pp. 515-523; GREENSPAN, S.I. y otros: *Infants in Multirisk families.*

7
Proteger el futuro

Ningún debate sobre las necesidades fundamentales de la infancia puede darse por concluido sin cuestionar el compromiso que los países ricos establecen con los niños que viven situaciones problemáticas o con otras zonas del mundo menos desarrolladas.

Los que vivimos en países desarrollados deploramos las condiciones que causan o permiten que, en otros países, siga habiendo hambre, enfermedad y miseria. Los organismos internacionales de cooperación trabajan para mejorar estas condiciones, sin embargo, no hemos contraído, en nombre de la infancia, el compromiso que sí hemos mantenido en el caso de otros objetivos políticos y económicos. No hemos puesto en los primeros puestos de las prioridades internacionales la erradicación del hambre y las enfermedades infantiles. Aunque se argumente que las trabas políticas y, a veces, culturales impiden la adecuada protección de la infancia, todos sabemos que es mucho lo que conseguiríamos si ésta fuera la prioridad de la agenda internacional.

Cuando analizamos nuestra política general para la infancia, no podemos olvidar que la privación emocional es tan nefasta como la privación física y la falta de alimentos. En algunos aspectos, la atrofia resultante de la privación emocional es más demoledora debido al daño emocional y a la desorganización que comporta. Esta privación agota el espíritu humano y la capacidad para educar a las generaciones venideras. El cuidado de los niños no permite la separación de las necesidades físicas y emocionales, de hecho, parte de la motivación para realizar este trabajo sobre las necesidades fundamentales de la infancia ha sido unirlas en un marco único que otorgue la misma importancia a las necesidades físicas, intelectuales y emocionales para que la vida humana continúe tal como la conocemos y ciertamente para que el progreso social, político y económico no se detenga. Este marco haría posible que cada nación fuera puntuable en función de la cobertura de estas necesidades. Este sistema de puntos nos permitiría traspasar los indicadores del bienestar infantil en cuanto a mortalidad, enfermedad y pobreza y considerar «indicadores» clave cada una de estas necesidades, según las recomendaciones presentadas en este libro. Por ejemplo, habría que considerar los permisos de paternidad y maternidad, la legislación sobre trabajo infantil, la calidad de los cuidados que se procuran a los bebés abandonados y los programas de apoyo diseñados

para que las familias cubran los cuidados afectivos.

Cuando pensamos en el futuro de los niños, sea en países desarrollados o no, la amenaza nuclear, biológica y ecológica es lo primero que viene a la mente. La capacidad para limitar la proliferación de armas nucleares parece experimentar un receso, en lugar de una auténtica finalización. Los desastres ecológicos, el calentamiento global y las sustancias tóxicas procedentes de residuos industriales que contaminan el agua, la vegetación o la vida marina son temas cada vez más alarmantes. Nuevas enfermedades que atraviesan fronteras rápidamente, como el sida, suponen otra gran amenaza para nuestro futuro, al igual que las armas de destrucción masiva, cuya disponibilidad aumenta.

Éstos son algunos de los peligros visibles para nuestro futuro. Y provocan dos reacciones: una es miedo y desesperación, a menudo acompañada de negación y evitación; la segunda es el aumento de la colaboración internacional para reducir o combatir las amenazas. El miedo, la negación y la evitación, sin embargo, retrasan la colaboración internacional.

Todo esto resultaría muy alejado de las necesidades infantiles si no fuera porque el resto de necesidades palidece ante la necesidad de sobrevivir y dar vida a nuevas generaciones. Cualquier generación puede poner en peligro la vida en el planeta hasta el extremo de la extinción del hábitat. El legado fundamental que debemos dejar a nuestros hijos es un planeta a salvo que mantenga y permita el crecimiento humano. Sin duda debe constituir la primera y no la última de las necesidades esenciales, pero debido a su naturaleza amedrentadora (y a nuestra tendencia a negar su calidad prioritaria) es mejor considerarla una necesidad genérica íntimamente relacionada con todas las demás.

Para proteger el futuro, todas las naciones deberán cooperar con más eficacia que la comprobada hasta el momento; ahora bien, la cooperación internacional sin precedentes que hoy en día se requiere revela un nivel más profundo de estas siete necesidades.

Estamos experimentando un nuevo tipo de interdependencia, un nuevo reto psicológico que el ser humano nunca había conocido. Una serie de factores nos ha hecho pasar de formar grupos relativamente pequeños separados tras fronteras geográficas a ser un gran grupo mundial. Estados Unidos no puede esconderse tras sus fronteras ni Canadá tras la suyas ni India tras las suyas, etcétera. Los lazos, en términos de valores nacionales, ideales, sistemas políticos o características culturales que ayudan a los grupos relativamente definidos a formar relaciones cohesionadas y a mantener comunidades y sociedades, están siendo anulados por preocupaciones e influencias más globales.

- En primer lugar, las amenazas antes mencionadas, las guerras

nucleares, los desastres ecológicos y los retos biológicos nos llevan a una situación de interdependencia del miedo. Quemar petróleo en Oriente Medio da lugar a nubes que tapan el sol en otras partes del planeta; los virus creados en los laboratorios de un país afectan a los ciudadanos de otro. A pesar de los intentos por crear un paraguas protector contra un ataque nuclear, no existe semejante artilugio. La interdependencia nuclear, ecológica y biológica, por tanto, crea miedos que nos conectan a todos y que sólo las decisiones en común pueden reducir.

- En segundo lugar, cada vez dependemos más económicamente. Los mercados que caen en Indonesia o Sudamérica afectan a los mercados estadounidenses y europeos. Estos acontecimientos han sido muy comunes durante los últimos años, cuando se ha producido un traslado de la producción de los países occidentales hacia las boyantes economías asiáticas. Relacionada con la interdependencia económica está el modo en que las grandes compañías y corporaciones crean organizaciones que cruzan fronteras. La preocupación ha surgido porque estas grandes corporaciones se rigen como gobiernos independientes, sin acatar leyes ni legislaciones, y los acuerdos de comercio internacional bajo los que operan desoyen las regulaciones ambientales y sanitarias de los países. A pesar de los riesgos, siempre crean otra línea de interdependencia.
- Un tercer factor es la interdependencia derivada de la comunicación. La televisión llega en todas partes y conecta a la comunidad mundial. Muy pronto Internet pondrá en contacto a individuos ubicados en los lugares más remotos. Curiosamente, la comunidad de intereses y de pautas culturales, sea en la música, la ropa o el cine, une a las personas con más rapidez que sus gobiernos acercan posiciones. También vemos a jóvenes dirigentes que comparten valores con jóvenes dirigentes de otros países del mundo. Estos valores compartidos emergen a partir de experiencias educativas comunes o de la interdependencia comunicativa.

Estamos, por tanto, vinculados los unos con los otros, sea por miedo, comunicación o economía. ¿Cuál es nuestro funcionamos como aldea o familia verdaderamente global?

En el pasado, superábamos los conflictos internacionales mediante la cooperación o mediante la intimidación; si la cooperación no prosperaba, siempre quedaba la intimidación. Los países con mayor poderío militar ganaban por la supervivencia del más adecuado pero, como puso de manifiesto la experiencia de Estados Unidos en Vietnam y de la Unión Soviética en

Afganistán, estamos comprobando que estas estrategias fracasan a pesar de la superioridad militar. En cualquier caso, los países más pequeños y poderosos estarán pronto equipados con armamento nuclear capaz de infligir un daño tremendo en su propio suelo o en el de otro país. En otras palabras, cuando la mayoría de los países pueden destruir el planeta con su armamento, el peligro de usar la intimidación es muy elevado.

Normalmente, cuando los grupos crecen mucho, es difícil organizarse. Se hace uso del mecanismo psicológico primitivo que con frecuencia vemos que domina las relaciones internacionales, posturas polarizadas «nosotros contra ellos», falta de reconocimiento o recelo, intento de manipulación e intimidación. Estas tácticas primitivas, utilizadas entre naciones o individuos, eran útiles para mantener la organización en el pasado. En el mundo del futuro, debido a la mayor interdependencia, dichos mecanismos no lograrán que se construya la cooperación necesaria para proteger el futuro de las generaciones venideras.

Por consiguiente, el futuro sólo se puede proteger desarrollando una nueva psicología capaz de manejar el hecho de la interdependencia. La familia global necesita métodos y pautas de comunicación que no se descompongan en distorsiones, enfrentamientos o conductas de aislamiento, evitación y recelo.

¿Cómo puede desarrollarse tal psicología de cooperación? ¿Cómo podemos movilizar nuestra interdependencia sin precedentes para abrazar la diversidad, ampliar nuestro sentido compartido de humanidad y trabajar en cooperación?

Al intentar facilitar conductas para grandes grupos capaces de trabajar juntos de cara al futuro, tenemos que analizar los factores que tienden a aumentar el enfrentamiento, la sospecha, el aislamiento y la agresión.

Éste es el círculo completo: los factores que amplían nuestro sentido de humanidad compartida son la base que hemos estado discutiendo hasta ahora. Necesitamos profundizar en esta base más que en ningún otro momento de la historia. Tenemos que cambiar el rumbo, interrumpir la tendencia a la impersonalidad y a la fragmentación, y abrazar unos cuantos principios básicos sobre la naturaleza humana que puedan facilitar la colaboración entre las gentes del futuro:

- *La seguridad de tener las necesidades físicas cubiertas*. Los grupos preocupados por la supervivencia se reunirán en torno a unas necesidades muy concretas y no tienen el lujo de reflejarse en los objetivos mundiales a largo plazo. Asegurarse de que toda la población mundial tiene comida, vivienda y asistencia médica es una base fundamental, igual que lo es para la infancia. Aquí, la ganancia económica no puede seguir siendo una cuestión puramente personal, sino que pasará a ser una preocupación mundial. Las estrategias que favorecen la capacidad de cada comunidad para crecer económicamente ayudarán a asegurar un entorno más seguro y sano

para todos.

- *Una filosofía y una ética mundial a favor de relaciones humanas estables, y que conserve y asista a las familias y las comunidades*. Sólo los individuos seguros y bien educados son capaces de unirse para abrazar una ética más humanitaria y compartida. Las personas que sufren privación, al igual que las personas estresadas o hambrientas, adoptan una visión más estrecha y concreta basada en su propio miedo y ansiedad. La falta de afecto básico reduce drásticamente su capacidad para cuidar de otros seres humanos. Nos hemos concentrado en la «supervivencia del más apto» y hemos negado la importancia del cuidado afectivo que permite que los seres humanos formen y mantengan relaciones y familias, cooperen en grupo y comunidades, y trabajen juntos en aras de objetivos políticos, económicos y militares. En una sociedad compleja, los cuidados afectivos son la base de la colaboración necesaria para la supervivencia. Con un mundo interdependiente que demanda que abracemos las diferencias de los demás para proyectarnos hacia el futuro más allá de nuestra vida y la de nuestros hijos a fin de proteger el planeta, no podemos subestimar la importancia del afecto en la evolución humana. Los cuidados afectivos estables en familias estables son, por tanto, un requisito para educar niños capaces de asumir un gran sentido de responsabilidad y liderazgo.
- *Familias, entornos educativos y comunidades que ayuden a los niños a convertirse en miembros comunicativos y reflexivos de la sociedad*. Como hemos comentado en los capítulos anteriores, es necesario construir, sobre esta base afectiva, las interacciones adecuadas al desarrollo y a las diferencias individuales. Necesitamos personas con acceso a una educación superior de solución de problemas. También necesitamos favorecer comunidades estables que asistan a las familias, y un sistema educativo y otras instituciones que capaciten a las personas a desarrollar las aptitudes necesarias para solucionar las dificultades compartidas del mundo.

Cubrir las necesidades fundamentales de los bebés, de los niños y niñas pequeños y de sus familias es el primer paso en la formación de una ciudadanía capaz de ampliar su sentido de humanidad para afrontar la nueva interdependencia mundial. Nuestra séptima necesidad básica necesita, por tanto, que se cumplan las seis primeras y esto significa formar ciudadanos con un sentido de humanidad lo suficientemente amplio como para abrazar a todos los demás y avanzar juntos hacia una cooperación verdaderamente recíproca. Hemos de ampliar nuestro sentido de la justicia para que incluya la igualdad

intergeneracional, la preocupación por el mundo que encontrarán nuestros nietos. Sin esa perspectiva, no podemos comenzar el esfuerzo sin precedentes de planificación a largo plazo y reducir el riesgo de una catástrofe biológica, ecológica y nuclear.

Para alcanzar este objetivo, las necesidades básicas de la infancia deben ocupar la máxima prioridad internacional, junto con los derechos humanos, como un derecho de todos. Las siete necesidades pueden servir de marco para que las naciones, regiones y la comunidad internacional en conjunto monitoricen el estado de la cuestión y se incentiven los avances que se realicen.

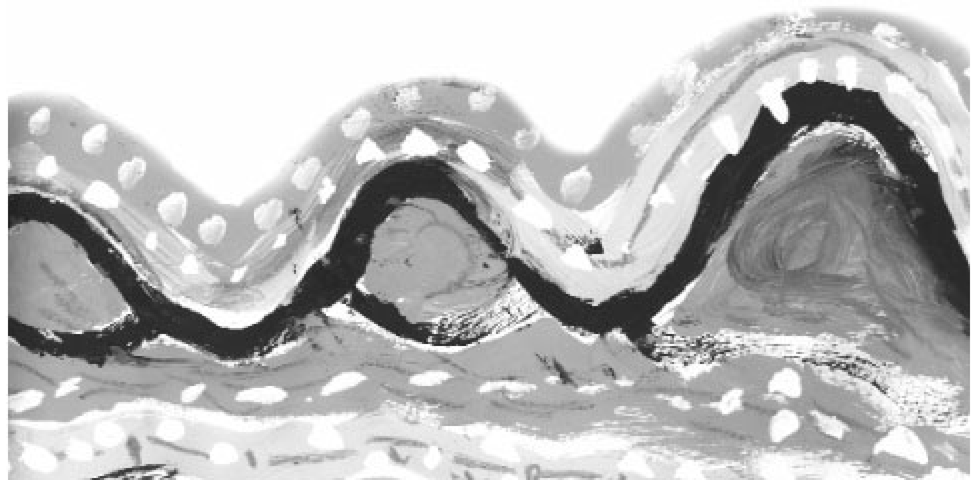
En todo el planeta, las generaciones futuras de niños, niñas y familias estarán mucho más interrelacionadas. Si queremos proteger el futuro de un niño, debemos proteger el futuro de todos.

Anexos

1. El modelo momentos clave

2. Gráfico de crecimiento funcional del desarrollo y cuestionario

3. Organizaciones



1. El modelo *momentos* clave

T. Berry Brazelton
Doctor en Medicina

Agradecimientos: *el autor agradece a Maureen O´Brien, Kristie Brandt y otros colegas su contribución a este trabajo. Este artículo está basado en una ponencia publicada en* Infants and Young Children, 10, pp. 74-84, 1997.

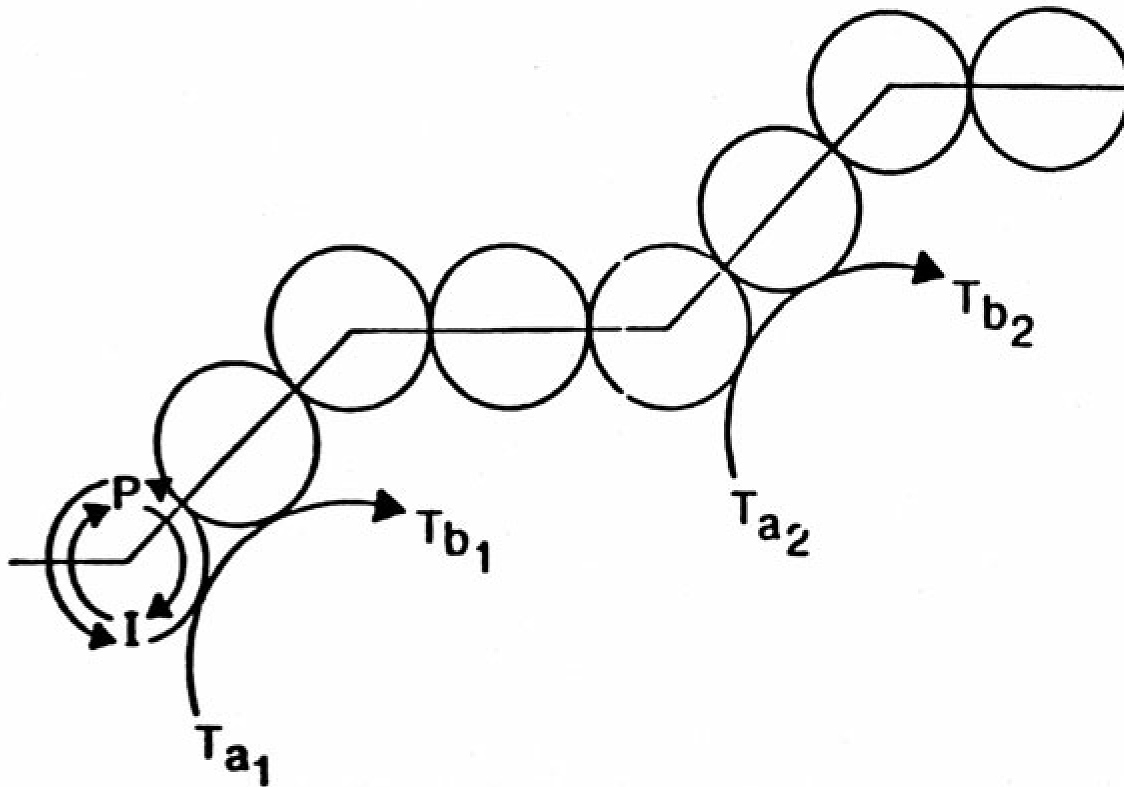
Todas las madres y los padres se benefician con la información sobre el desarrollo infantil y la importancia de ofrecer a sus hijos un ambiente afectivo. Nuestro objetivo como profesionales debería ser convertirnos en sus aliados en el sistema de cuidados infantiles. En la actualidad, es muy frecuente que nuestros sistemas se vean afectados por las crisis, están orientados hacia las deficiencias y son poco amigables con los padres. Muchas familias, en especial si tienen a su cargo un hijo o una hija con necesidades especiales, se sienten solas y no saben adónde acudir (Bowman y otros, 1994; Turnbull, Turnbull y Blue-Banning, 1994). Para corregirlo, deberíamos diseñar un sistema basado en un enfoque preventivo que respete el estilo de vida, las creencias religiosas y las características étnicas de los progenitores. En lugar de tratar el embarazo adolescente como un fracaso, algo que provoca rechazo y reduce nuestras oportunidades de relacionarnos con las madres adolescentes, deberíamos aceptar el embarazo, señalar las oportunidades para el futuro bebé y ofrecer nuestro apoyo.

Si como profesionales podemos ofrecer la información y los modelos necesarios para que los padres conozcan y favorezcan el desarrollo de los bebés, estaremos desempeñando una labor crucial en el camino hacia el éxito del sistema familiar.

Durante los últimos años, he trabajado en este modelo (Brazelton, 1992). Los *momentos clave* son periodos de tiempo durante los tres primeros años de vida en los que el desarrollo infantil provoca una profunda alteración del sistema familiar. Los momentos clave son como un mapa del desarrollo infantil que los padres y cuidadores pueden identificar y anticipar (véase la figura 1). Partiendo del embarazo se han identificado 13 momentos clave en los tres primeros años de vida; se centran en los aspectos de los cuidados que realmente importan a los padres (por ejemplo, la comida, la disciplina), en lugar de en los hitos tradicionales de crecimiento. La negociación de los puntos por parte del niño puede verse como una fuente de éxito del sistema familiar. Conocer estos momentos clave y las estrategias para afrontarlos ayuda a reducir los esquemas

negativos que, de otro modo, darían lugar a problemas en el sueño, la alimentación, el control de esfínteres, etcétera. En un bebé frágil o prematuro, las etapas de los momentos clave tal vez sufran algún retraso, pero serán aún más importantes porque constituyen auténticas oportunidades para apoyar a unos padres ansiosos. Las recomendaciones básicas del modelo *momentos clave* se muestran en el cuadro.

Figura 1. Momentos clave para la intervención



Principios orientadores de los *momentos clave*

- Valora y comprende la relación que mantienes con la madre/padre.
- La conducta del niño/niña es su idioma.
- Identifica lo que aportas a la interacción.
- Muéstrate dispuesto a hablar de temas que van más allá de tu papel tradicional.
- Busca oportunidades de apoyar la experiencia parental.
- Céntrate en la relación del progenitor con su hija o su hijo.
- Valora la pasión siempre que la encuentres.
- Considera que la desorganización y la vulnerabilidad son oportunidades.

Los profesionales pueden utilizarlos en los encuentros que mantienen con las familias durante los primeros tres años de la vida del niño. El núcleo de estas prácticas con las familias se basa en varias asunciones sobre los padres. Profesionales y padres juntos pueden encontrar temas recurrentes y estrategias para negociar futuros retos, por ejemplo, cuando los bebés tienen cuatro meses se sabe que se producirá un avance extraordinario en el conocimiento cognitivo

del entorno; será difícil darle la comida, dejará de comer para mirar a su alrededor, atento a cada estímulo que percibe y, para desmayo de sus padres, volverá a despertarse por las noches. Sin embargo, una vez entendida esta etapa como precursora del rápido y excitante progreso que ocurre después, no sentirán que representa su fracaso. Con este modelo como marco, los profesionales que guían a los padres harán una labor de asistencia y no de prescripción. Las recomendaciones anticipatorias no consisten en dar el «consejo del experto», sino en mantener un diálogo, una discusión sobre los sentimientos de los padres y su reacción ante un nuevo desafío. Esto estará en parte determinado por la forma en que hayan afrontado situaciones similares en el pasado.

Los padres se sienten reconfortados cuando se les dice que los avances y las regresiones en el desarrollo son normales. El concepto de solapamiento de las diferentes líneas de desarrollo supone a veces un cambio en el pensamiento de los padres que, sin este concepto, cuestionarían la eficacia de su labor. Al ver las regresiones en la conducta de su hija, se preguntan qué están haciendo mal. Compartir estos momentos clave con los padres les da confianza en sí mismos y en su hija.

El modelo *momentos clave* fue desarrollado para aplicarse en el ámbito de la asistencia sanitaria primaria, sin embargo, comienzan a utilizarlo los profesionales de distintas disciplinas que trabajan en distintos ámbitos. Valoramos la experiencia de los médicos y animamos a adaptar el modelo a su sector de población y entorno. La esencia de la formación en el modelo es la anticipación y la prevención, su enfoque es multidisciplinar y su centro de interés es el niño que comparten los padres y los profesionales. Los *momentos clave* persiguen el establecimiento de relaciones como «objetivo integral» de las interacciones entre padres y profesionales en distintos entornos: clases de preparación al parto, visitas a la consulta y visitas domiciliarias, encuentros en los centros infantiles, etcétera. La continuidad de los cuidados para las familias, a la vista de la fragmentación de los servicios, es también uno de nuestros objetivos. ¿Cómo pueden los profesionales trabajar en un equipo que mantenga una conexión entre las familias que sea significativa para la salud y el desarrollo infantil? Desde el punto de vista de los sistemas, creemos que construir la comunidad en torno a los profesionales es fundamental para llevar a cabo la mejor práctica con las familias.

Nuestro objetivo es tanto cambiar los hábitos individuales como provocar un cambio en el sistema de asistencia en torno a las familias. Cumplir este objetivo en una comunidad exige ampliar la definición de *profesional* de forma que incluya a una serie de profesionales que asisten a las familias desde el periodo prenatal hasta la primera infancia, y la inclusión de profesionales de diversos ámbitos (consultas pediátricas, hospitales, organización privadas sin ánimo de

lucro, organismos públicos, centros de educación infantil, etcétera). Este modelo multidisciplinario basado en la comunidad es un modelo piloto que se está probando en trece comunidades y cuyos resultados iniciales son alentadores.

Como modelo conceptual, vemos el marco de los *momentos clave* como una base que ayude a las personas y sus sistemas a mejorar la atención a las familias. Con un enfoque dual en el desarrollo y las relaciones, el modelo tiene implicaciones para profesionales de varias disciplinas y para familias diversas. A medida que la práctica de ámbitos diferentes avanza hacia una mayor colaboración, la orientación de una comunidad de profesionales debe incluir un marco conceptual explícitamente articulado. Cuando la organización se adhiera a él y se comparta entre los colegas, este marco puede crear la base para el desarrollo profesional en el entorno del trabajo y de la comunidad. Sólo entonces seremos capaces de salir del estado actual de fragmentación de servicios para unirnos de forma eficaz a las familias como aliados en el seno de un sistema más comunitario y coherente.

Referencias

BOWMAN, P.; GRADU, M.; KENDRICK, M.; LADEW-DUNCAN, J.; MENTZER, S.; NEWMAN, R; PEASE, R.; SON, K.; SPANDINGER, L. (1994): *From the heart: Stories by mothers of children with special needs.* Portland, ME. University of Southern Maine.

BRAZELTON, T.B. (1992): *Touchpoint: Emotional and Behavioral Development.* Reading, MA. Addison-Wesley. (Trad. cast.: *Momentos clave en la vida de tu hijo*. Barcelona. Plaza Janés, 2001.)

TURNBULL, A.P.; TURNBULL, H.R.; BLUE-BANNING, M. (1994): «Enhancing Inclusion Of Infants And Toddlers With Disabilities And Their Families: A Theoretical And Programmatic Analysis». *Infants and Young Children*, 7, pp. 1-14.

Temas principales de cada momento clave

El momento clave prenatal

- *Preparación*: la pareja se prepara física y mentalmente para el parto. La ansiedad y la anticipación sobre el nacimiento aumentan a medida que se acerca la fecha.
- *Bebés imaginados*: bebés imaginarios (idealizados, dañados y reales) son elementos activos de la vida interior de los padres. Son una prueba

del compromiso emocional con el bebé, de los cambios en la forma en que se ven a sí mismos y la ansiedad sobre las demandas del futuro.
- *Relaciones*: un reajuste en las relaciones acompaña a la preparación para recibir al recién nacido. Las relaciones de la madre con su propia madre suele intensificarse. Las amistades que no tienen hijos pierden relevancia. Como profesional, se juega un papel en la red de apoyo que rodea a la nueva madre.
- *Padre/madre imaginados*: los futuros padres sienten una mezcla de orgullo y dudas personales. El padre/madre imaginados están asociados con el bebé imaginado.

El momento clave del recién nacido

- *Salud*: ¿está bien mi hija? Necesitan que se les asegure que su hija está sana. Y si no lo está, necesitan sinceridad y apoyo para afrontar el problema.
- *Emociones parentales*: las madres y los padres experimentan emociones intensas, a menudo polarizadas y confusas, respecto al nacimiento. Regocijo, alivio, ansiedad, amor, rabia, soledad, alegría y dudas, todos estos sentimientos pueden manifestarse. El bebé es un potente provocador de la variedad emocional de los progenitores, con sus puntos fuertes y su vulnerabilidad.
- *El bebé real*: se descubren las características únicas del bebé: sexo, tamaño, color, temperamento, y los progenitores comienzan a darles sentido, sustituyendo al bebé idealizado de sus sueños con el bebé real que han tenido.
- *Apego*: la relación con el bebé progresa y se desarrolla durante el primer año, pero los lazos emocionales entre la madre y el bebé toman ímpetu durante el contacto de los primeros minutos y horas que pasan juntos.

El momento clave de las tres semanas

- *Agotamiento de los padres*: en este momento la salud emocional de los padres es especialmente vulnerable. La madre se recupera del parto y tal vez sufra depresión posparto. Las demandas del bebé son enormes, pero su capacidad para interactuar no está del todo definida.
- *Alimentación*: las demandas del bebé se centran en la alimentación y el sueño. La alimentación es la representación más fuerte de la habilidad de la madre para criar al bebé. Los horarios de comida, el aumento de

peso y la eliminación suelen ocupar la mente de los padres en estas primeras visitas.

- *Individualidad*: el temperamento y la organización de la conducta del bebé comienzan a ser más evidentes. Poco a poco va mostrando diferentes reacciones a los esfuerzos de los padres.
- *Relaciones*: los cambios en la vida de los padres son ahora más notables. La relación entre la pareja está cambiando y la relación con la familia extensa, los amigos y la sociedad en general son significativamente diferentes que antes del nacimiento.

El momento clave de las seis a las ocho semanas

- *Sociabilidad*: el bebé comienza a ser más sociable y el aumento de sus capacidades para participar en el mundo (periodos de alerta más largos, atención visual, sonrisa social) ofrece a sus padres la oportunidad de interacción más allá de las demandas de los cuidados.
- *Confianza parental*: el agotamiento y cansancio emocional que los padres experimentan a las tres semanas se reemplaza por una actitud más serena. Han dejado de sobrevivir para pasar a ejercer de padres. A medida que la alimentación y el sueño se convierten en rutinas estables y predecibles, logran mayor seguridad en sí mismos, por ejemplo, saben distinguir el llanto del bebé y organizar sus propios horarios de sueño mejor que a las tres semanas.
- *Relaciones*: los padres vuelven a salir al mundo exterior. Han pasado la excitación del parto, el agotamiento y los ajustes iniciales, y el restablecimiento de relaciones y la vuelta al trabajo cobran relevancia. En este momento les preocupa que la relación de la pareja haya cambiado para siempre.

El momento clave de los cuatro meses

- *Apego*: los vínculos emocionales entre el bebé y sus padres se forman a través de pautas de interacción más definidas y predecibles.
- *Interés en el mundo*: el bebé empieza a dirigir la atención hacia el exterior. Comienza a interesarle el mundo y a participar en él.
- *Pautas de cuidado*: las rutinas están establecidas, con frecuencia con el efecto de mayor confianza de los padres. El sueño y la alimentación son más previsibles.
- *Demandas del bebé*: el aumento y la definición de las demandas de atención del bebé satisfacen el deseo de relación de los padres o

frustran a los que no pueden satisfacerlas.

- *Participación del padre*: a medida que el bebé se interesa más por el mundo, el padre ve más oportunidades de participación; la madre puede sentir esta orientación externa como una pérdida de intimidad.

El momento clave de los siete meses

- *Habilidades motoras*: las habilidades motoras junto con una mayor conciencia cognitiva hacen que el bebé controle mejor su entorno. El aumento del control del tronco le permite más libertad de exploración con las manos y la emergencia de un movimiento de pinza le permite usar las manos con más eficacia. El bebé explora con más propósito.
- *Alimentación*: las nuevas habilidades motoras y cognitivas afectan a la alimentación en el sentido de que ya no se conforma con que le den de comer. La distracción de los últimos meses se reemplaza por la necesidad de participar activamente en el proceso y en todo lo que sucede alrededor.
- *Sueño*: la excitación de explorar el mundo persiste hasta la hora de acostarse. Conseguir que el bebé se duerma y atenderle cuando se despierta a media noche plantea unos retos que se habían dado por concluidos.
- *Permanencia de los objetos*: el bebé comienza a entender que los objetos tienen una existencia separada de sus percepciones sensoriales. Muestra interés por la manipulación de objetos y el descubrimiento de sus propiedades físicas.

El momento clave de los nueve meses

- *Movilidad*: las habilidades motoras ocupan el primer plano de la actividad. En esta etapa, puede ponerse de pie, pero no mantiene el equilibrio suficiente para andar. También puede gatear o arrastrarse y llegar a miles de lugares por primera vez.
- *Referencia social*: es más consciente de las reacciones de sus padres a su actividad; puede dirigirse a un lugar prohibido y esperar la reacción. Esto abre la puerta a todo un mundo de entendidos y malentendidos entre los padres y su hijo.
- *Permanencia de la persona*: el avance cognitivo de comprender que los objetos tienen existencia propia separada de su percepción sensorial inmediata se aplica libremente a las personas. El bebé querrá mantener o rechazar a las personas que le rodean.

- *Control*: el sueño y la alimentación se ven afectados por las recientes habilidades de mover y pensar. Este nuevo conocimiento de las intenciones de cada uno plantea problemas de quien está al mando.

El momento clave de los 12 meses

- *Independencia*: el equilibrio entre la dependencia y la independencia se basa en un apego seguro entre el niño y el adulto. Su habilidad para explorar el mundo se sostiene sobre la seguridad de sus relaciones. La paradoja de que mayor dependencia trae mayor independencia es difícil de aceptar para los padres en un momento en que la dependencia se expresa tan contundentemente.
- *Habilidades motoras*: la habilidad para andar sobre los pies es un logro lleno de significado para los padres y de excitación para el niño. Anticipar la habilidad cuando aún no tienen la destreza puede ser frustrante para los pequeños. Las expectativas de los padres ante los primeros pasos y su superación por la negatividad del bebé pueden convertir este hito del desarrollo en algo más complicado de lo que en realidad es.
- *Aprendizaje*: los meses siguientes al primer año están llenos de descubrimientos. Con un sentido de la permanencia de los objetos, comienza a explorar sus propiedades y el mundo con interés y propósito, experimentando con objetos y buscando la reacción de los demás a sus descubrimientos.
- *Irritabilidad*: con los progresos para moverse y comunicarse por sí mismo, el niño pedirá hacer uso de sus nuevas destrezas. Su comunicación adoptará un tono negativo según aprenda que sus órdenes tienen el efecto de movilizar a los adultos.

El momento clave de los 15 meses

- *Autonomía*: la explosión física e intelectual del desarrollo que marca la entrada en esta etapa exige que el niño ejercite sus nuevas capacidades. El desafío para los padres es alentar las nuevas destrezas al tiempo que cuidan de su seguridad y le enseñan los límites.
- *Juego*: el niño es un auténtico explorador. Las transacciones con el mundo físico se caracterizan por la experimentación y el descubrimiento. El baño se convierte en una exploración del agua y de las propiedades de los objetos que flotan y se hunden. Cada rincón y escondrijo de la casa es una región explorable. Además de su interés en la exploración,

ahora también le interesa el efecto que tiene en los objetos y en las personas.

- *Habilidades motoras*: la edad a la que un niño o una niña comienza a andar es muy variable. La mayoría, aunque no todos, se pone de pie para esta edad, y si no lo hace, sus padres se preocuparán. Ahora se refinan estas habilidades y puede alcanzar, agarrar y soltar pequeños objetos con más facilidad que a los 12 meses. Puede escaparse con una sonrisa, combinando su autonomía emergente con estas nuevas habilidades motoras.
- *Dependencia*: el otro lado de la autonomía es la extrema dependencia que a menudo se experimenta en esta etapa. Según ejercita sus nuevas habilidades, se encuentra con frecuencia con que está solo y necesita que sus padres estén cerca cuando los necesita. Es ahora cuando la ansiedad ante los desconocidos y la separación está en su punto más alto.
- *Lenguaje*: aprender a hablar exige más de la energía del niño. Quizá utilice algunas palabras, pero lo más importante es que la comprensión de significados es más evidente. La frustración de querer decir algo, saber que puede decirlo, hacer el esfuerzo y que no se le entienda llega a ser grande. La comprensión aumenta a mayor ritmo que la expresión.

El momento clave de los 18 meses

- *Cognición*: en esta etapa la habilidad para pensar pasa del aquí y ahora al simbolismo. Esto se comprueba mejor en el tremendo aumento del uso del lenguaje, no sólo para conseguir lo que quiere, sino también para describir y organizar lo que experimenta. También se observa en el juego imaginativo, que se vuelve más sofisticado.
- *Sentido del yo*: este periodo viene marcado por un gran cambio en la conciencia de sí mismo. La frustración que expresa cuando no consigue imitar a un adulto, su conocimiento creciente de las conductas buenas y malas, y la expresión de orgullo ante sus éxitos y la consideración de los demás, todo ello marca el desarrollo de un sentido del yo más claro.
- *Batallas por el control*: las nuevas habilidades van acompañadas del deseo de ejercitarlas. Un notable crecimiento de las capacidades personales e intelectuales abren un conflicto entre el niño y los adultos. Cada límite supone un reto para la autonomía infantil. A los padres les pilla desprevenidos la intensidad que el niño, hasta ahora fácilmente manejable, aporta a estos conflictos.
- *Lenguaje*: a esta edad cuenta con un conjunto de palabras que utiliza

repetida y eficazmente, pero su comprensión continúa siendo mayor que su capacidad para expresarse. Los adultos pueden explicarle cosas y controlar su conducta con más facilidad, pero todavía está atado a lo físico y sensorial. Las expectativas de comprensión del lenguaje deben combinarse con el conocimiento de que continúa necesitando el contacto directo con las personas y las cosas.

El momento clave a los dos años

- *Juego imaginativo*: el niño entra en un nuevo mundo de imaginación. Empieza a representar las rutinas de su vida y a imitar los papeles de los adultos que le rodean. Usa los objetos que manipula (los bloques, las muñecas, los camiones) para dar sentido a un mundo complejo.
- *Lenguaje*: la capacidad para dar sentido a sus juegos se desarrolla en paralelo con la habilidad para hacer lo mismo con el lenguaje. Usa verbos en frases cortas y comienza a emplear el lenguaje como instrumento para interpretar sus actos. El notable aumento de la habilidad para comprender y usar el lenguaje le da acceso a la comunidad de hablantes.
- *Autonomía*: la conocida terquedad de los pequeños de dos años tiene dos caras; supone la culminación de las nuevas habilidades físicas, cognitivas y sociales que necesitan expresión; y la generalización exagerada de esas habilidades a todo lo imaginable. Los padres, que se han calmado para cuidar de un bebé, se encuentran ante una personalidad que se cree que tiene una agenda más importante que ellos.
- *Habilidades motoras*: el control motor es mucho más avanzado que unos meses atrás, ahora es capaz de subirse a cualquier parte. También puede agarrar un vaso con una mano y manipular objetos pequeños. Se mueve con más soltura y dominio, reflejo no sólo de la perfección motora, sino de un mayor sentido del yo.

El momento clave a los tres años

- *Imaginación*: con la habilidad para usar símbolos, se desarrolla una imaginación viva y activa. Representa en la mente aspectos del mundo y de sus relaciones con los demás, y como ahora tiene la capacidad de generar nuevas ideas separadas de su experiencia, comienza a usar la fantasía de un modo que le ayuda a dar sentido a un mundo complejo. Un amigo imaginario o un objeto transicional, como un oso de peluche

puede ser de especial importancia a esta edad.

- *Miedos y fobias*: junto con la habilidad para ordenar sus experiencias y sentimientos con la imaginación surgen los miedos y las fobias cuando esa capacidad de imaginar se concentra en aspectos preocupantes. No está clara la línea entre realidad y fantasía, en concreto cuando se despierta. Los sentimientos son reales y se debe reaccionar a ellos con seguridad y respeto.
- *Lenguaje*: está en plena eclosión, se convierte en el instrumento principal para relacionarse con los demás y también comienza a utilizarlo para organizar su mundo. Con esta edad hace preguntas constantemente, habla consigo mismo en los juegos y se le pide que use las palabras cuando necesita algo. La forma en que los padres y otros adultos usan el lenguaje se incorpora a la forma en que lo utiliza y tiene una gran implicación en los años escolares posteriores. La lectura puede convertirse en un proceso más cooperativo a medida que se expande la habilidad para representar ideas con palabras.
- *Relaciones con compañeros*: con tres años, los niños son muy sociables. Son más capaces de tolerar la separación de su cuidador que un año atrás, y pueden verse muy atraídos por el juego con los compañeros. Todavía no tienen las habilidades sociales necesarias para compartir y cooperar en los juegos, pero son capaces de trabajar activamente en dichas interacciones.
- *Comprensión social*: es capaz de leer mejor las claves de los demás, comprender el impacto de su conducta y actuar en consecuencia. Los padres esperan una conducta más madura y si se porta mal, tiene más repercusión. Es más capaz de manipular a sus padres y conseguir que se opongan uno a otro sin revelar sus propias intenciones.

2. Gráfico de crecimiento funcional del desarrollo y cuestionario

Stanley I. Greenspan
Doctor en Medicina

Para evaluar si su hijo o su hija ha superado una nueva etapa funcional, la respuesta a todas las preguntas del cuestionario debe ser afirmativa en cada etapa. Una respuesta negativa significa que el niño no ha superado la etapa.

Recuerde que este gráfico es sólo una herramienta visual para que se fije en esas áreas de desarrollo en las que su hijo o su hija progresa como se espera y en esas que presentan alguna dificultad.

Tres meses (Etapa 1: regulación y atención)

- ¿Muestra el bebé interés por las cosas que le rodean, mira las cosas y se vuelve hacia los ruidos?

Cinco meses (Etapa 2: participación en relaciones)

(Responda a las preguntas de la categoría anterior más las nuevas de esta categoría.)

- ¿El bebé parece contento o satisfecho cuando ve a sus personas favoritas: mira y sonríe, emite sonidos o mueve los brazos mostrando placer o alegría?

Nueve meses (Etapa 3: interactúa con intención)

(Responda a las preguntas de la categoría anterior más las nuevas de esta categoría.)

- ¿El bebé muestra lo que quiere estirando el brazo o señalando algo, pide que le cojan en brazos o emite sonidos con un propósito concreto?
- ¿El bebé responde a las personas que juegan o hablan con él por medio de sonidos, muecas o iniciando gestos (estirando el brazo)?

Entre 14 y 18 meses (Etapa 4: organiza cadenas de interacción; resolución de problemas)

(Responda a las preguntas de la categoría anterior más las nuevas de esta categoría.)

- Con 14 meses, ¿muestra lo que quiere o necesita mediante acciones como llevarle (a usted) de la mano para abrir una puerta o señala para encontrar un juguete?
- Con 18 meses, ¿es capaz de orquestar cadenas de interacción más complejas según resuelve problemas y muestra lo que quiere, incluyendo la comida, por ejemplo (le agarra la mano para ir a la nevera y señala algo de comer o una botella de leche o de zumo)?
- Con 18 meses, ¿es capaz de imitar, por ejemplo, copia los sonidos, palabras o gestos motores que usted hace, como parte de una interacción juguetona y continua?

Entre 24 y 30 meses (Etapa 5: utiliza ideas –palabras o símbolos– para transmitir sentimientos o intenciones)

(Responda a las preguntas de la categoría anterior más las nuevas de esta categoría.)

- Con 24 meses, ¿en alguna ocasión responde a las personas que hablan o juegan con él con palabras o secuencias de sonido que muestran un claro intento de transmitir una palabra?
- Con 24 meses, ¿es capaz de imitar acciones conocidas, como alimentar o abrazar una muñeca?
- Con 24 meses, ¿es capaz de satisfacer alguna necesidad básica con una o varias palabras, como *zumo, abre, beso* (tal vez haya que decir la palabra primero)?
- Con 24 meses, ¿es capaz de seguir direcciones sencillas del adulto para satisfacer alguna necesidad básica, por ejemplo: «El juguete está aquí» o «Ven a dar un beso a mamá»?
- Con 30 meses, ¿es capaz de participar en juego imaginativo con un adulto o con otro niño (da de comer a las muñecas, la merienda)?
- Con 30 meses, ¿es capaz de usar ideas –palabras o símbolos– para compartir su interés o lo que le gusta («mira el camión», por ejemplo)?
- ¿Es capaz de usar símbolos (palabras, dibujos, juegos organizados) mientras se divierte e interactúa con uno o más compañeros?

Entre 36 y 48 meses (Etapa 6: construye puentes lógicos entre ideas)

(Responda a las preguntas de la categoría anterior más las nuevas de esta categoría.)

- Con 36 meses, ¿es capaz de usar palabras o símbolos (por ejemplo, dibujos) para mostrar lo que le gusta y le disgusta, por ejemplo «querer eso» o «no querer eso»?
- Con 36 meses, ¿es capaz de participar en un juego imaginativo con otra persona en una historia o dramatización que tenga sentido? (Por ejemplo, «lleva a los ositos a visitar a la abuela y después hace una gran comida».)
- Con 36 meses, ¿es capaz de expresar deseos o necesidades («mamá, calle», «¿qué vas a hacer en la calle?», «jugar». Tal vez requiere que se le presenten opciones, «¿Qué vas a hacer en la calle, jugar o dormir?»).
- Con 48 meses, ¿es capaz de explicar con razones por qué quiere algo o por qué quiere hacer algo («¿por qué quieres zumo?» …«porque tengo sed»)?
- Con 48 meses, ¿es capaz de usar ocasionalmente sentimientos para explicar las razones de un deseo o conducta? («Porque estoy contento/triste».)
- Con 48 meses, ¿es capaz de participar en dramatizaciones interactivas, tanto con compañeros como con adultos, en las que una serie de elementos encajan con lógica? (Los niños van a la escuela, hacen tareas, comen y se encuentran con un elefante cuando vuelven a casa.)
- Con 48 meses, ¿es capaz de seguir una conversación lógica con cuatro o más respuestas por su parte sobre temas diversos, desde la negociación de la comida y la hora de ir a la cama hasta hablar de sus amigos o de la escuela?

Entre cuatro y siete años

- ¿Desarrolla amistades con sus compañeros, incluidas las citas para jugar fuera de la escuela?
- ¿Es cálido y afectuoso con sus padres?
- ¿Es capaz de negociar con dos o más personas al mismo tiempo (por ejemplo, acude a su padre y luego a su madre para que le dejen quedarse despierto más tiempo, o para que le den otra galleta o para convencer a dos amigos para que jueguen a su manera)?
- ¿Es capaz de comparar dos ideas, por ejemplo, explicar por qué le gusta un amigo más que otro o una comida más que otra?
- ¿Es capaz de explicar por qué se siente de una cierta manera?
- ¿Es capaz de regular sus impulsos y miedos y ansiedades (controlar su conducta y calmarse con un poco de apoyo)?
- ¿Comienza a dominar los retos escolares, como aprender a leer, contar,

sumar, restar y escribir?

Con nueve años

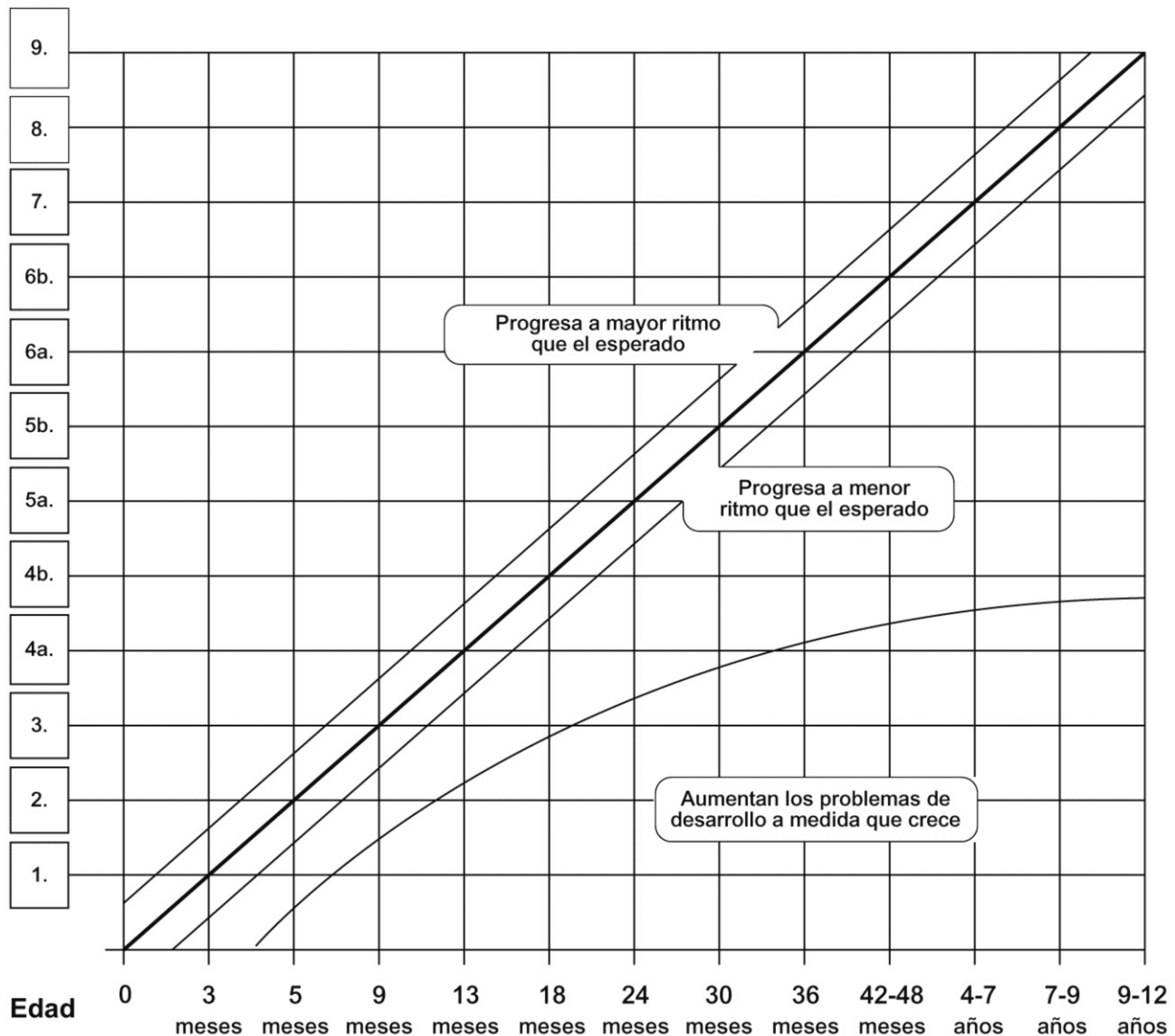
- ¿Participa completamente en las relaciones con sus amigos?
- ¿Es cálido con sus padres y se siente unido a ellos?
- ¿Es capaz de afrontar las decepciones o frustraciones con los amigos o familiares sin rabietas escandalosas?
- ¿Es capaz de participar en pensamiento relativista, por ejemplo, hablar de por qué un amigo le gusta más que otro, por qué está un poco triste o muy triste?
- ¿Domina las habilidades académicas propias de su edad, como leer párrafos, sumar, restar con seguridad, y avanza hacia la multiplicación y la división y la escritura de una serie de ideas en frases organizadas?
- ¿Es capaz de regular sus impulsos, miedos y ansiedad y se siente bien consigo mismo la mayor parte del tiempo?

Con doce años

- ¿Es cálido con sus padres y se siente unido a ellos?
- ¿Tiene amigos y amigas y al mismo tiempo es capaz de mantener sus opiniones sobre sí mismo y los demás?
- ¿Comienza a formarse su idea de lo que está bien y mal, lo que le gusta y lo que no y lo que quiere hacer en el futuro inmediato?
- ¿Es capaz de pensar en el área de grises y sopesar un número de factores cuando llega a una conclusión (bien sea hablando de una historia o sus sentimientos o la amistad o las razones a favor o en contra de algo y tener en cuenta el presente además del pasado y el futuro inmediato)?
- ¿Es capaz de razonar un poco sobre su estado de ánimo y sentimientos y regular sus impulsos, ansiedad y miedo y humor lo suficiente como para no ser aniquilado por ellos?

Gráfico de crecimiento funcional del desarrollo

Etapas de desarrollo



Etapas de desarrollo:

1. Atiende y se fija en sonidos y objetos.
2. Participa en las relaciones.
3. Interactúa con intención.

4a. Organiza cadenas de interacción (solución de problemas simples).

4b. Organiza cadenas de interacción (solución de problemas complejos).

5a. Usa ideas (palabras/símbolos) para trasmitir intenciones o sentimientos.

5b. Usa ideas más allá de la expresión de necesidades básicas y en el juego imaginativo.

6a. Crea puentes lógicos entre ideas.

6b. Crea puentes lógicos entre tres o más ideas emocionales.

7. Amplía las relaciones de familia y compañeros y la complejidad de

pensamiento.

8. Relación cercana a sus compañeros y al pensamiento relativista.

9. Construye el mundo interior de estándares incipientes junto con el mundo familiar/compañeros.

3. Organizaciones

Organizaciones en Estados Unidos

A continuación se muestra una selección de organizaciones no gubernamentales y otras sin ánimo de lucro que trabajan para la mejora de la calidad de vida de los niños y promueven el conocimiento en la sociedad de las necesidades de la infancia. No es un listado exhaustivo, y es posible que el lector conozca más organismos de los que aquí se exponen.

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry
  Washington
  Tel.: (202) 966 7300
  www.aacap.org
- American Academy of Pediatrics
  Elk Grove Village (IL)
  Tel.: (847) 434 4000
  www.aap.org
- American Friends Service Committee
  Philadelphia (PA)
  Tel.: (215) 241 7000
  www.aafsc.org
- Annie E. Casey Foundation
  Baltimore (MD)
  Tel.: (410) 547 6600
  www.aecf.org
- Brazelton Foundation
  Fairfax (VA)
  Tel.: (703) 934 2036
  www.brazelton.org
- Child Care Action Campaign
  New York
  Tel.: (212) 239 0138
  www.childcareaction.org
- Children’s Defense Fund
  Washington
  Tel.: (202) 628 8787
  www.childrensdefense.org
- Children’s Health Environmental Coalition Network
  Princeton (NJ)

Tel.: (609) 252 1915
www.checnet.org

- Child Welfare League of America
  Washington
  Tel.: (202) 638 2952
  www.cwla.org
- Early Head Start National Head Start Association
  Alexandria (VA)
  www.nhsa.org
- Educating Children for Parenting
  Philadelphia (PA)
  Tel.: (215) 496 9780
  www.ecparenting.org
- Erikson Institute
  Chicago (IL)
  Tel.: (312) 755 2250
  www.erikson.edu
- Families and Work Institute
  New York
  Tel.: (212) 465 2044
  www.familiesandwork.org
- Family Support America
  Chicago (IL)
  Tel.: (312) 338 0900
  www.fsca.org
- Healthy Families America
  Freddie Mac Foundation
  Mclean (VA)
  Tel.: (703) 918 8888
  www.freddiemacfoundation.org
- Healthy Steps Program
  New York
  www.healthysteps.org
- I Am Your Child Foundation
  Beverly hills (CA)
  www.iamyourchild.org
- Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders
  Bethesda (MD)
  www.icdl.com
- International Childbirth Education Association
  Minneapolis (MN)

Tel.: (612) 854 8660
www.icea.org

- March of Dimes Birth Defects Foundation
  White plains (NY)
  Tel.: (888) 663 4637
  www.modimes.org
- National Association for the Education of Young Children
  Washington
  Tel.: (202) 232 8777
  www.naeyc.org
- National Association of Pedriatic Nurse Associates and Practitioners
  Cherry hill (NJ)
  Tel.: (609) 667 1773
  www.napnap.org
- National Black Child Development Institute
  Washington
  Tel.: (800) 556 2234
  www.nbcdi.org
- National Center for Education in Maternal and Child Health
  Arlington (VA)
  Tel.: (703) 524 7802
  www.ncemch.org
- NetAid.org Foundation
  New York
  www.netaid.org
- Planned Parenthood Federation of America
  New York
  Tel.: (212) 541 7800
  www.plannedparenthood.org
- PLAnet
  www.familyplanet.org
- Physicians for Social Responsibility
  Washington
  Tel.: (202) 898 0150
  www.psr.org
- Pew Environmental Health Coalition
  Baltimore (MD)
  www.pewenvirohealthjhsph.edu
- Rheedlen Center for Children and Families
  New York
  Tel.: (212) 866 0700

www.reeusda.gov

- Robin Hood Foundation
  New york
  Tel.: (212) 227 6601
  www.robinhood.org
- Save the Children
  Westport (CT)
  www.savethechildren.org
- The School of the 21st Century Yale University Bush Center in Child Development and Social Policy
  New Haven (CT)
  Tel.: (203) 432 9944
  www.yale.edu.bushcenter
- Society for Research in Child Development
  Ann Arbor (MI)
  Tel.: (734) 998 6578
  www.srcd.org
- Touchpoints Project Children's Hospital - Boston
  Boston (MA)
  Tel.: (617) 355 6947
  www.touchpoints.org
- Unicef
  New York
  www.unicef.org
- Unicef International Child Development Center
  Unicef Innocenti Research Center
  Florencia
  www.unicef-icdc.org
- Unicorn Children's Foundation
  Evanston (IL)
- World Association for Infant Mental Health (WAIMH ICYF)
  East Lansing (MI)
  www.msu.edu/user/waimh
- Zero to Three: National Center for Infants, Toodlers and Families
  Washington
  Tel.: (202) 638 1144
  www.zerotothree.org

Organizaciones en España

- Consorcio ECPAT España. Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil
  Tel.: 914 682 662
  www.ecpat-esp.org
- Comité español de Unicef
  Hay dirección en cada Comunidad.
  www.unicef.es
- Confederación española de asociaciones de padres y madres de alumnos
  Tel.: 917 014 710
  www.ceapa.es
- Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria
  www.aepap.org
- Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria
  Tel.: 933 170 333
  www.semfyc.es
- SEGO - Sociedad Española de Ginecología y Obstetricia
  Tel.: 913 509 816
  www.sego.es
- Sociedad Española de Puericultura
  Tel.: 91 429 47 97
  www.sociedadpuericultura.com
- Colegio Oficial de Psicólogos de España
  Hay dirección en cada Comunidad.
  www.cop.es
- Federación de matronas de España
  Tel.: 933 101 564
  www.federacion-matronas.org
- Instituto de Calidad Pedagógica de la Comunidad Valenciana
  www.icp-es.org
- Asociación Europea de Padres
  www.epa-parents.org
- Asociación para la Libre Educación
  www.educacionlibre.org
- Red Local a favor de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia
  www.redinfancia.org
- Unión de asociaciones familiares
  Tels.: 914 463 162/914 463 150
  www.unaf.org
- Federación familias para la adopción
  www.adopcion.org

- Asociación Nacional de Educación Prenatal (ANEP)
  Tel.: 958 57 60 70
  www.pangea.org/anep
- Federación de planificación familiar de España
  Telf.: 915 913 449
  www.fpfe.org
- Fundación Infancia y Aprendizaje
  Tel.: 916 589 100
  www.fia.es
- Instituto de Infancia y Mundo Urbano
  www.ciimu.org
- Observatorio de la Infancia y la Adolescencia de Cataluña
  www.gencat.net/benestar/oiac
- Instituto Catalán de Acogimiento y Adopciones
  www.gencat.net/benestar/icaa/index.htm
- Web de menores del Ararteko (Defensor del Pueblo Vasco)
  http://www.ararteko.net/webs/menor-cast.htm

Sobre los autores

T. Berry Brazelton

Doctor en Medicina, fundador de la Unidad de Desarrollo Infantil en el Hospital de Boston, es catedrático emérito de Pediatría clínica en la *Harvard Medical School.* Actualmente es catedrático de Pediatría y Desarrollo Humano en la Universidad Brown, fue también presidente de la Sociedad para la Investigación sobre el Desarrollo Infantil y de *Zero to Three* (Cero a Tres: Centro para bebés, niños pequeños y sus familias).

Ha practicado la pediatría durante más de 45 años e introdujo a padres y madres en el concepto de la «orientación anticipatoria» y en la formación pediátrica. Autor de más de 200 ponencias, el doctor Brazelton ha escrito 28 libros para profesionales y legos, incluidos *Momentos clave* (traducido a 18 idiomas) y la ya trilogía clásica *Infants and Mothers* (Bebés y madres), *Toddlers and Parents* y *On Becoming a Family.* También es coautor, con Bertrand Cramer, M.D., de *The Earliest Relationship* (*La relación más temprana*).

Uno de los avances más conocidos del doctor Brazelton es la *Escala para la evaluación del comportamiento neonatal* (NBA). Conocida como «la escala Brazelton», se usa mundialmente en la investigación y en la práctica clínica para evaluar no sólo las respuestas físicas y neurológicas de los recién nacidos, sino también su bienestar emocional y las diferencias individuales. Cada vez más se utiliza para ayudar a las madres y padres a comprender y relacionarse con sus bebés, y avanzan las investigaciones para aplicarla y fomentar el alta médica temprana tras el parto. Para continuar su investigación e implementar sus hallazgos, el doctor Brazelton es fundador y codirector de dos programas en el Hospital Infantil: el Instituto Brazelton (que continúa el trabajo en la NBA) y el Brazelton Touchpoints Center (Centro Brazelton de momentos clave), donde se forma a profesionales en todo el país en el enfoque preventivo y de trabajo de calle del programa *momentos clave*).

Entre sus numerosos reconocimientos, el doctor Brazelton ha recibido el Premio C. Anderson Aldrich por su distinguida contribución en el campo del desarrollo infantil, concedido por la Asociación Americana de Pediatras; el Premio Woodrow Wilson por su distinguido servicio público, concedido por la Universidad de Princeton y diez doctorados honoríficos. El Congreso de Estados Unidos le nombró para formar parte de la Comisión Nacional de la Infancia y recientemente pasó a ser un leyenda viva en la Librería del Congreso, en Washington, D.C.

Stanley I. Greenspan

Doctor en Medicina, es catedrático clínico de Psiquiatría y Pediatría en la facultad de Medicina de la Universidad George Washington y presidente del Consejo Interdisciplinario sobre desarrollo y Problemas de Aprendizaje. También practica la psiquiatría infantil, es presidente fundador de Zero and Three (Cero a Tres: Centro para bebés, niños pequeños y sus familias), y psiquiatra infantil supervisor en el Instituto Psicoanalítico de Washington.

Conocido defensor de la infancia, ha dirigido el Centro de Estudio de Salud Mental y el programa clínico de desarrollo infantil en el Instituto Nacional de Salud Mental.

El doctor Greenspan es autor o editor de más de 30 libros y 100 artículos. Entre sus muchos e influyentes trabajos se encuentran *The Growth of the Mind and the Endangererd Origins of Intelligence* (*El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*), con Beryl Lieff Benderly; *The Challenging Child*, con Jacqueline Salmon; *Infancy and Early Childhood*, con Nancy Thorndike Greenspan; *Playground Politics; The Child With Special Needs,* con Serena Wieder y Robin Simona; *Intelligence and Adaptation: An Integration of Psychoanalytic and Piagetian Developmental Psychology* y *The Development of the Ego and Developmentally-Based Psychotherapy.*

Entre los numerosos honores y premios que ha recibido se encuentran el Premio Ittleson de la Asociación Americana de Psiquiatría por su sobresaliente contribución a la investigación en el campo de la psiquiatría infantil; el Premio Ittleson de Ortopsiquiatría por su contribución pionera a la salud mental en Estados Unidos (es la única persona galardonada con ambos premios) y el Premio Edward A. Strecker por su sobresaliente contribución en el campo de la psiquiatría en Estados Unidos.

Índice analítico

G

H

N

O

P

R

S

T

U

Índice